

MARIA INÊZ PROBST LUCENA

**RAZÕES E REALIDADES NO MODO COMO AS PROFESSORAS DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DE ESCOLA PÚBLICA  
AVALIAM SEUS ALUNOS**

PORTO ALEGRE  
2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DE LITERATURA E ESTUDOS DE LINGUAGEM

**RAZÕES E REALIDADES NO MODO COMO AS PROFESSORAS DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DE ESCOLA PÚBLICA  
AVALIAM SEUS ALUNOS**

Maria Inêz Probst Lucena

Orientador: Prof. Dr. Pedro Moraes Garcez

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE  
2006

## AGRADECIMENTOS

Durante o desenvolvimento desta tese, muitas pessoas, tanto em Porto Alegre quanto em Florianópolis, me ajudaram a transpor dificuldades e contribuíram, assim, para sua conclusão. Nessas duas cidades pude contar, sempre, com minha família, amigos e professores, que, durante quase quatro anos de vida em trânsito, entre as duas cidades, me deram um apoio fundamental. Assim, agradeço em especial:

- Ao Prof. Dr. Pedro Moraes Garcez, pelas contribuições antes e depois de assumir, de modo efetivo, a orientação desta tese. Suas sugestões e ensinamentos foram essenciais para o desenvolvimento e amadurecimento deste trabalho.
- A Prof<sup>a</sup>. Maria da Graça Gomes Paiva, por ter aceitado me orientar nos primeiros anos do curso de doutorado e pela confiança em mim depositada.
- Ao Prof. Dr. Adrian Holliday, da *Christ Church University*, em Canterbury (Inglaterra), pelo aceite em me orientar durante o estágio no exterior, realizado no segundo semestre de 2005. As discussões no grupo de pesquisa qualitativa, liderado por ele, e todo o trabalho desenvolvido por mim naquela instituição sob sua orientação foram extremamente produtivos.
- Ao Prof. Dr. Dick Allright, por mediar meu contato na Christ Church University, quando da realização do estágio no exterior.
- Ao Prof. Dr. Johannes Doll e Prof. Dr. Pedro M. Garcez, pela leitura crítica, orientações e sugestões no exame de qualificação desta tese.
- À Prof<sup>a</sup>. Dra Laura Miccoli, pela torcida e pela recomendação na ocasião da candidatura à Bolsa Sanduíche.
- Às professoras Maria, Silvia, Sandra, Andréa e Paula, pela paciência e disponibilidade durante todo o semestre, além de terem aberto as portas de suas salas e um pouco de sua vida para mim.
- A minha mãe, Maria Iná, que enxergou longe desde muito cedo. Além da força e incentivo ao longo da vida, sua dedicação durante este trabalho ajudaram a tornar a vida mais leve.
- Ao Romeu, companheiro (no superlativo). Além de contribuir com as leituras, discussões e questionamento sobre o estudo, seu carinho, incentivo e paciência nestes quatro anos garantiram a tranquilidade e a segurança necessárias.
- A Vó Lula, que, com seus 98 anos, traduz as necessidades da vida de forma simples.

- A minha irmã Denise (meu floral), pela leitura e incentivos constantes e ao Alexandre, pelo apoio sempre pronto; à minha irmã Júlia, pela confiança e dedicação em momentos essenciais; ao meu irmão Márcio, pela espera ansiosa da companhia para a festa e a Vânia, pela torcida ao longo deste trabalho.
- À Lara, que acha sua “mina” muito “ideiuda”, Dudu, Fá, Ana e Cá. Pureza e alegria que enfeitam minha vida.
- Ao tio Beto e tia Sônia, pelo apoio e encorajamento.
- À Arlete Zimmermann, Márcia Marchi, Josalba Ramalho, Vera Guimarães, Eliane Elenice, Celina Ramos Macedo e Marise Koerich, Giseli Cardoso, meu “grupo social mais próximo” no Colégio de Aplicação da UFSC, por terem apoiado minha saída e assumido as exigências institucionais durante estes quatro anos.
- Às amigas Marise Silveira, pela amizade e convivência de meses em Porto Alegre; Carmen Hermes, Ana Maria Sabino, Ivan Brognoli, Tânia Guerra, César Régis, Nara Caetano, Claudete Andrade, Sílvia Auras, Renata J. Vieira, pelas palavras e ações certas em momentos precisos.
- Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS. Em especial, ao Canísio, pela atenção e ajuda muitas vezes requeridas a distância.
- Ao CNPq, pela concessão da bolsa, o que facilitou minha estada em Porto Alegre durante o período de cumprimento dos créditos e da pesquisa.

## RESUMO

Este estudo investiga as razões e realidades presentes no modo como as professoras de Inglês como Língua Estrangeira (LE) de uma escola pública avaliam seus alunos. Desenvolvido numa perspectiva etnográfica, o objetivo deste estudo qualitativo e interpretativo é aumentar o conhecimento sobre a avaliação em LE, com base na análise de dados, gerados em observações de aulas, entrevistas, notas de campo e documentos. Fundamentada em estudos que tratam da questão das pedagogias implícitas, da avaliação educacional e das práticas avaliativas dos professores de Língua Estrangeira, esta pesquisa está situada na área da Lingüística Aplicada, conduzida com base em uma perspectiva crítica e política de ensino de LE. Além disso, o estudo busca uma explicação sociológica através do conceito de *habitus*, de Bourdieu (1990, 2003, 2004, entre outros), no sentido de explicar as práticas individuais e coletivas. A análise mostra que as professoras apresentam um padrão coletivo em relação à avaliação da aprendizagem. Esse padrão revela que as práticas avaliativas das participantes deste estudo são dissonantes das diretrizes do colégio e que há uma seletividade do conteúdo e atividades que vão ser ensinadas, de acordo com o que é e não é considerado avaliável pelas professoras. Nota-se também que o livro-texto guia a organização das tarefas, como modo de garantir a apresentação de um conteúdo “concreto”, que poderá ser avaliado. Os resultados mostram ainda que a avaliação é utilizada com a função de envolver e controlar os alunos diante da falta de interesse. Nesse sentido, as professoras procuram promover uma motivação extrínseca, utilizando práticas avaliativas que garantam a atenção e disciplina em sala de aula. Em contrapartida, essas professoras procuram uma aproximação e um envolvimento afetivo com os alunos. Elas parecem considerar que muitas dificuldades para a avaliação provém do *status* da disciplina de LE na escola pública. Há também evidências que a avaliação é baseada nas experiências pessoais das participantes, no entanto o grupo de professores de LE aparece como um elemento importante para a escolha e legitimação de suas práticas. Por fim, parece que muito da compreensão que as professoras têm sobre ensino de LE é baseada na idealização de um perfil de aluno e de uma situação de ensino que não encontram na escola regular, o que parece dificultar as ações dessas docentes em relação às suas práticas avaliativas. Os resultados deste trabalho contribuem para a literatura sobre avaliação em LE e para a metodologia, prática de ensino e formação de professores.

## ABSTRACT

This study investigates the reasons and realities present in the way English as Foreign Language (EFL) teachers from a public school evaluate their students. Developed through an ethnographic perspective, the objective of this qualitative and interpretative study is to increase the knowledge about the evaluation system in foreign language teaching based on the analysis of information obtained through observation in classrooms, interviews, field notes, and documents. Based on studies that deal with the subject of implicit pedagogies, educational evaluation, and the teachers' methods of evaluation, this study is placed in the area of Applied Linguistics, conducted with a critical perspective and based on the Foreign Language Teaching principles. The study also seeks a sociological explanation through the concept of *habitus* by Bourdieu, in order to explain the individual and collective practices (Bourdieu, 1990, 2003, 2004). The analysis showed that the teachers present a collective pattern in relation to evaluating learning. This pattern reveals that the evaluation methods of the participants of this study are in disagreement with the school's guidelines and that there is selectivity in the content and activities that are going to be taught, according to what can or cannot be evaluated by the teachers. It was also noted, that the text used determines the organization of the activities, as a way to guarantee the presentation of a "concrete" content which can be evaluated. The results showed yet, that the evaluation is used as a method to involve and control the students who lack interest in the class. In that sense, the teachers try to promote an extrinsic motivation, utilizing evaluation methods that guarantee attention and discipline in the classroom. To compensate, the teachers try to get close to the students and show them affection. The participants seem to consider that much of the difficulty to make an evaluation comes from the status of the discipline in EFL classes in public schools. There is also evidence that the evaluation is based on personal experiences of the participants; however the group of EFL teachers appears as an important element for the choice and legitimacy of their methods. Finally, it seems that much of the teachers' understanding about teaching is based on the idealization of a student profile and a teaching situation that they did not find in the regular school which seems to hinder their actions in relation to the evaluation methods. The results of this project contribute as literature about the evaluation process in EFL and for methodology, teaching principles and teacher training

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
1.1 JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO.....	10
1.2 A GÊNESE DO ESTUDO: REFLEXÕES PESSOAIS SOBRE AVALIAÇÃO EM LE..	13
1.3 A TESE.....	17
1.3.1 PERGUNTAS .....	17
1.3.2 A ORGANIZAÇÃO .....	18
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>21</b>
2.1 PRÁTICAS NA SALA DE AULA DE LE.....	21
2.1.1 A INVESTIGAÇÃO SOBRE O SENTIDO DAS PRÁTICAS .....	23
2.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL .....	31
2.2.1 A AVALIAÇÃO E SUAS FUNÇÕES.....	36
2.3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LE: DIFERENTES CONCEITOS, PROPÓSITOS E FORMAS .....	38
2.3.1 A DISCUSSÃO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA LINGÜÍSTICA APLICADA E NO ENSINO DE LÍNGUAS .....	44
2.4 A AVALIAÇÃO EM LE E UM ENFOQUE SOCIOLÓGICO .....	49
2.4.1 A TEORIA DO <i>HABITUS</i> DE BOURDIEU: ASPECTOS PRINCIPAIS.....	50
2.4.2 O <i>HABITUS</i> E O GRUPO SOCIAL .....	53
2.4.3 O <i>HABITUS</i> E O SENTIDO PRÁTICO OU SENTIDO DO JOGO .....	54
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>58</b>
3.1 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA.....	58
3.1.1 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA NA LINGÜÍSTICA APLICADA .....	60
3.1.2 A ESCOLHA DO MÉTODO PARA ESTE ESTUDO .....	60
3.1.3 MUDANÇAS OCORRIDAS DURANTE A GERAÇÃO DE DADOS – A HISTÓRIA NATURAL DA INVESTIGAÇÃO.....	63
3.2 O TRABALHO DE CAMPO E A GERAÇÃO DOS DADOS.....	67
3.2.1 A NEGOCIAÇÃO PARA A ENTRADA EM CAMPO.....	67
3.2.2 OS PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS .....	72
3.3 O CAMPO SOCIAL – O COLÉGIO <i>DEWEY</i> .....	74
3.3.1 AS PARTICIPANTES .....	76
3.3.2 AS OBSERVAÇÕES .....	78
3.3.3 AS ENTREVISTAS .....	80
3.3.4 O QUESTIONÁRIO.....	86
3.3.5 ANÁLISE DOCUMENTAL E NOTAS DE CAMPO .....	88
3.4 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA ANÁLISE.....	92
3.4.1 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E A PRODUÇÃO DE ARGUMENTOS PARA A ANÁLISE.....	94
3.4.2 A GERAÇÃO DE PROPOSIÇÕES .....	95
<b>4 RAZÕES E REALIDADES NO MODO COMO AS PROFESSORAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA AVALIAM SEUS ALUNOS.....</b>	<b>99</b>
4.1 AS CINCO PROFESSORAS: PRÁTICAS E CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS.....	100



4.1.1 MARIA.....	100
4.1.2 SANDRA.....	103
4.1.3 ANDRÉA.....	106
4.1.4 SILVIA.....	111
4.1.5 PAULA.....	115
4.2 ORIENTAÇÕES PESSOAIS X TEORIAS E DIRETRIZES INSTITUCIONAIS.....	119
4.3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS AJUDAM A SELECIONAR O QUE É ENSINADO NA SALA DE AULA DE LE.....	124
4.3.1 AS PRÁTICAS DE ENSINO AVALIÁVEIS E NÃO-AVALIÁVEIS.....	124
4.3.2 A AUTORIDADE DA FONTE: O USO DO LIVRO DIDÁTICO COMO ORIENTAÇÃO PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	135
4.4 A AVALIAÇÃO, NA PRÁTICA INTERACIONAL, NA SALA DE AULA DE LE: O CONFLITO E O AFETO.....	137
4.5 AS PROFESSORAS, AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS EXPERIÊNCIAS COMO APRENDIZES.....	147
4.6 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A OPINIÃO DO GRUPO DE TRABALHO.....	149
4.7 OS LIMITES DA ESCOLA REGULAR E O PERFIL DOS ALUNOS COMO RESPONSÁVEIS PELAS PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	155
<b>5 PRÁTICAS AVALIATIVAS NA SALA DE LE DA ESCOLA PÚBLICA: EM BUSCA DO ENTENDIMENTO.....</b>	<b>163</b>
5.1 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES.....	170
5.2 FUTUROS DIRECIONAMENTOS.....	172
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>184</b>

## **LISTA DE QUADROS**

- QUADRO 1 PERGUNTAS ORIGINAIS E PERGUNTAS ATUAIS
- QUADRO 2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL
- QUADRO 3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
- QUADRO 4 PROFESSORAS E O NÚMERO DE AULAS OBSERVADAS

## 1 INTRODUÇÃO

Através do aumento significativo de pesquisas qualitativas na área de Lingüística Aplicada e de ensino de Língua Estrangeira (LE), os acontecimentos e práticas exercidas nesse campo têm sido aos poucos revelados, enriquecendo a visão sobre o que realmente acontece durante as ações pedagógicas na sala de aula dessa disciplina. Na literatura, teóricos e pesquisadores apontam e direcionam para uma pesquisa interpretativa na sala de aula de LE que identifique, ilustre e busque compreender problemas práticos e teóricos. Nessa linha, tem-se buscado diminuir a assimetria entre pesquisadores e pesquisados por meio de estudos exploratórios e interpretativos sobre as relações entre o que os professores identificam como sendo suas práticas e o que realmente acontece no ambiente real da sala de aula (ALWRIGHT; BAILEY, 1991; BREEN et al., 2001; CELANI, 2003; FREEMAN; RICHARDS, 1996; GIMENEZ, 1994, 2002; HOLLIDAY, 1996, 2005a; LORTIE, 1975; MOITA LOPES, 2000, entre outros).

Tendo como referência diferentes estudos sobre ações, pensamentos, práticas e concepções de professores e alunos de línguas estrangeiras, o foco desta pesquisa é investigar as práticas avaliativas de professoras na sala de aula de LE e suas conceituações em relação às suas práticas, procurando esclarecer suas razões e suas teorias pessoais. Por intermédio de observações em sala de aula, de relatos das próprias professoras, da conexão feita entre suas razões e suas ações e do desenvolvimento destas últimas em seu contexto real, a pesquisa busca identificar e revelar como cinco professoras de Inglês como LE praticam a avaliação em sua relação com alunos e colegas de trabalho. Para tanto, o estudo busca investigar as relações particulares que as professoras estabelecem entre práticas e razões.

Muitos pesquisadores têm se dedicado a discutir formas e conceitos, assim como elaborar variados tipos de instrumentos que possam servir para avaliar o desempenho de habilidades específicas e o processo de aprendizagem na sala de aula de Língua Estrangeira (ALDERSON, 1985; BROWN; HUDSON, 1998; SCARAMUCCI, 1999; SHEPARD, 2003). No entanto, não há, ainda, muitas discussões aprofundadas de como, na sala de aula, os professores conceituam suas ações relativas à avaliação da aprendizagem do aluno e sobre como eles desenvolvem tais práticas.

Apresento aqui o relato de minha pesquisa, desenvolvida com professoras de inglês que atuam no ensino fundamental e médio de um colégio da rede oficial de ensino. Num esforço de entender como elas ensinavam e suas práticas, examinei o material apresentado em

sala, as provas, o livro adotado, o modo como elas interagiam com a turma, como apresentavam as tarefas e como elas conduziam as ações avaliativas em sala de aula. Procuo, portanto, entender os métodos pessoais de cada professora para avaliar em LE. A metodologia usada é qualitativa e interpretativa numa perspectiva etnográfica

A discussão que apresento aqui busca revelar as interpretações que faço dos dados gerados com as professoras em relação às suas práticas. De acordo com as razões e com o que foi observado em aula, além das respostas dos questionários, indago também como o conhecimento dessas docentes sobre práticas avaliativas foi formado. Assim, esta tese investiga como os professores lidam com a avaliação no ensino de LE, tratando de descobrir como as escolhas das práticas são relacionadas a razões particulares e individuais, baseadas no entendimento pessoal que cada uma tem do processo avaliativo, como as escolhas são feitas, se fundamentadas no conhecimento teórico ou no que julgam ser o mais apropriado, ou ainda de acordo com aquilo que é considerado o mais viável e condizente, naquele momento, com aquele grupo específico, e ainda como as práticas avaliativas refletem a concepção de linguagem e de ensino/aprendizagem de LE das professoras.

Acredito que a revelação da pedagogia individual e de grupos é, sem dúvida, um aspecto importante na educação de futuros professores e na pesquisa de ensino de línguas, uma vez que revela o conhecimento que eles acumulam durante suas experiências. Uma forma de conhecer como são as relações entre as ações e as razões pedagógicas é através de uma investigação criteriosa das duas últimas, no ambiente natural e da maneira como são manifestadas em sala de aula. Além disso, esse tipo de estudo fornece elementos para que se possa entender diferentes formas de interações e práticas sociais calcadas nos modelos de ensino/aprendizagem de LE. Embora novos conceitos e abordagens venham sendo discutidos e incorporados a esse ensino, há ainda um grande descompasso entre os objetivos pedagógicos de como aprender e ensinar e o modo de avaliar o desempenho do aluno na aula de Língua Estrangeira (SCARAMUCCI, 2000). O modelo reducionista e positivista de como a avaliação é contemplada na educação tem sido alvo de críticas. Algumas pesquisas e publicações recentes, tanto na área da educação (HADJI, 2001; HOFFMAN 2001, LUCKESI, 1994, 2002; MARZANO, 2001; MÉNDEZ, 2002; ROMÃO, 2001, 2002; SHEPARD, 2003, entre outros) como nas áreas de Linguística Aplicada, aquisição e ensino de Língua Estrangeira (MCNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2000; SHOHAMY, 2004; SCHLATTER, GARCEZ, SCARAMUCCI, 2004), têm sido desenvolvidas e também provocado debates e discussões polêmicas na tentativa de buscar fundamentos para uma prática de avaliação mais significativa e autêntica da aprendizagem do aluno e

conseqüentemente promover mudanças e inovações no sistema de ensino. Portanto, é relevante que se intensifique os estudos sobre a avaliação sob um enfoque mais sociológico na área de ensino de Língua Estrangeira, para que venham somar e contribuir com as discussões existentes. Como uma prática social, a ação avaliativa faz jus a estudos que busquem problematizar aspectos pedagógicos, conceituais, culturais e políticos da experiência de tal ação na sala de aula dessa disciplina.

### 1.1 JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO

Parece-me crucial o desenvolvimento de intensas investigações sobre a avaliação em sala de aula de Língua Estrangeira. Elas devem servir como um meio de se entender melhor a natureza subjetiva do processo de avaliar para que, baseado nos seus resultados e implicações, seja possível discutir critérios, diretrizes, instrumentos e recursos diversificados de avaliação no ensino de LE. A avaliação é parte inerente dessa prática e envolve todos os participantes do sistema educacional. É também um dos componentes mais especiais e complexos desse sistema, uma vez que envolve ações que implicam em julgamento e decisões que podem influenciar para sempre a vida escolar e pessoal do aluno. Todavia, no ambiente institucional, pouco se discute sobre o assunto, e, quando há oportunidades, as considerações, na maioria das vezes, são feitas em conselhos de classe e então resumidas à forma como os resultados serão apresentados, isto é, através de notas, de conceitos, ou em relação à periodicidade com que vão ser realizadas as avaliações (quase sempre reduzidas a testes e provas). A ocorrência de sentimento de frustração e de falta de motivação são freqüentes conseqüências para professores e alunos quando a avaliação é superficial e pouco significativa. Do meu ponto de vista, é preciso mais reflexões e pesquisas aprofundadas sobre a relação entre a ação avaliativa e os aspectos da rotina dos professores de línguas, que fazem parte da cultura escolar, mas, que têm sido contemplados de forma insuficiente na área da Lingüística Aplicada.

Por exemplo, existem lacunas na literatura a respeito da discussão sobre a perspectiva das professoras de LE quanto à avaliação. Mostrar como as práticas avaliativas podem destoar de normas aprovadas no contexto educacional contribui para entender as dificuldades e as teorias pessoais que as professoras apresentam ao desenvolver suas práticas. Também há escassos trabalhos sobre como as práticas avaliativas ajudam as professoras a selecionar o que é ensinado. Nesse caso, discutir, como as professoras apresentam dificuldades em avaliar

práticas mais significativas, desenvolvidas em sala de aula, pode contribuir para as discussões a respeito do predomínio do ensino de formas lingüísticas, apresentadas de forma isolada e descontextualizada na sala de aula de LE, em detrimento de um ensino mais formativo. Além disso, essa tese discute como as práticas das professoras estão relacionadas às experiências vividas como aprendizes de línguas e ao modo de agir do grupo local. Descrever, assim, como essas experiências são consideradas e como as opiniões do grupo são relevantes e impulsionam suas práticas, pode contribuir para um entendimento da construção do conhecimento prático das professoras em relação à avaliação.

Desenvolvido numa perspectiva etnográfica e seguindo as orientações metodológicas da pesquisa interpretativa, este estudo preenche ainda uma outra lacuna na área de ensino de LE, ou seja, permite compreender as práticas avaliativas do modo como são consideradas no cenário escolar. A observação das ações das professoras em sala, as anotações em campo e as entrevistas como dados essenciais, auxiliam a cruzar as informações entre o que as professoras dizem e o que elas fazem na sala de aula. Assim, este estudo possibilita um entendimento de como as professoras, individual e coletivamente, se organizam e como desenvolvem suas ações cotidianas naquela escola em relação às práticas avaliativas.

A avaliação da aprendizagem é uma das ações pedagógicas mais resistentes à mudanças no exercício das atividades educacionais (LUCKESI, 2002). Afora isso, é uma das práticas apontadas como a que mais causa dificuldade na opinião de docentes (DOLL, 2000)<sup>1</sup>. A resistência à mudança e as dificuldades apontadas acima podem levar, por exemplo, à frustração dos envolvidos no processo avaliativo. Há, portanto, uma grande necessidade de se desenvolver pesquisas que busquem identificar e discutir formas de avaliação na tentativa de entender e explicar as ações e os princípios dos agentes educadores no contexto escolar. Na busca de tal objetivo, é importante o desenvolvimento de estudos sobre as práticas e as razões pedagógicas dos professores tanto no processo de ensino/aprendizagem de línguas como em todo o processo educacional. Dessa forma, é importante explorar e permitir que as ações cotidianas da sala de aula sejam revistas e descritas pelos professores mesmos, visto que seguidamente a análise e a discussão do que é observado são feitas de forma unilateral, ou seja, somente através da visão do pesquisador. Como Wildman e Niles (1987) apontam, raramente é dada a oportunidade para os próprios professores refletirem e falarem sobre suas práticas. No entanto, é o conhecimento que eles próprios têm de suas próprias práticas na sala

---

1 Segundo Doll (2000, p. 11), durante um seminário para capacitar professores para a docência, a faculdade de Educação da UFRGS fez um levantamento sobre questões que mais causam dificuldades, e a avaliação ocupou o primeiro lugar da lista.

de aula que pode contribuir para inovações curriculares e para a formação profissional.

Por conseguinte, as contribuições desta investigação não consistem unicamente na compreensão mais ampla das práticas avaliativas no contexto de ensino de Língua Estrangeira. A pesquisa também busca discutir questões que venham iluminar a trajetória de pesquisas em ensino de línguas, apresentando uma descrição minuciosa de aspectos da cultura escolar e da sala de aula de LE, procurando assim uma interpretação daquilo que é dito e daquilo que efetivamente aparece no fazer docente daquelas professoras em relação às práticas avaliativas.

No Brasil, pode-se afirmar que, em relação a outros tópicos, o número de pesquisas sobre avaliação na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas é extremamente reduzido. Estudos realizados sobre esse tema e nessa área, na década anterior, receberam uma atenção pouco expressiva. Almeida Filho (1998, p. 67) observa que, apesar da relevância do tema, “a avaliação não tem merecido o mesmo volume de iniciativas de pesquisas que outras fases da operação global de ensino de línguas” e, indo ainda mais além, destaca que essa é a questão que menos aparece nas pesquisas nacionais. No levantamento feito por Moita Lopes (1999) sobre os tópicos de pesquisas mais típicos em LE no Brasil, não se encontra, dentre os dezessete itens destacados, pesquisa específica sobre a avaliação em ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira. Aparece somente o item testagem, mas, mesmo assim, em último lugar. Naturalmente, a escassez de pesquisas se refletiu na escassez de material sobre o tema – tanto teórico quanto pedagógico e prático –, que poderia servir como suporte para o professor de LE, visando à melhoria da qualidade da avaliação e conseqüentemente de todo o processo educacional em suas aulas. Na última década, entretanto, cabe ressaltar aqui os trabalhos de Scaramucci (1997, 1999, 2000) e os trabalhos e pesquisas desenvolvidos sob a orientação de Margarete Schlatter, em relação ao exame Celpe-Bras, no departamento de Letras da UFRGS. As autoras acima citadas têm desenvolvido uma vasta gama de pesquisas sobre avaliação em LE. Os trabalhos das duas revelam uma constante preocupação com o desenvolvimento de formas mais autênticas de avaliar e com formas de desenvolver um resultado de avaliação mais positivo na aprendizagem de Língua Estrangeira.

Assim como o trabalho das pesquisadoras citadas, a maioria dos trabalhos em relação à avaliação no ensino, nessa área, tem descrito a forma como os testes de LE podem orientar o seu ensino ou, então, tem apontado para um repertório de práticas que podem ser usadas para avaliar diferentes habilidades durante o processo de aprendizagem de línguas. No entanto, não tenho conhecimento de investigações direcionadas a uma visão sociopolítica de práticas avaliativas no contexto da sala de aula de LE. Dessa forma, minha maior motivação para este

estudo é investigar o modo como as práticas avaliativas são consideradas e praticadas na realidade social da sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira. Este trabalho envolve um número de questões críticas que podem levar a comunidade da área de ensino de línguas a entender as práticas avaliativas dos professores, a questionar rotinas institucionais e à compreensão mais profunda das práticas avaliativas.

Resumindo, o presente estudo se justifica uma vez que contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa sistematizada em avaliação no ensino de LE no Brasil. E, embora pesquisas nessa área estejam questionando propósitos e técnicas de avaliação, há, no meu ponto de vista, uma ausência de uma visão sociológica do papel que as práticas avaliativas desempenham nesse contexto.

## 1.2 A GÊNESE DO ESTUDO: REFLEXÕES PESSOAIS SOBRE AVALIAÇÃO EM LE

Este estudo sobre práticas avaliativas provém da minha constatação e inquietação pessoal como professora de Língua Estrangeira ao perceber que a avaliação na sala de LE era, muitas vezes, uma prática desenvolvida de forma mecânica e controladora, isto é, como um instrumento capaz de prender a atenção e fazer crescer a motivação em uma disciplina considerada de menor importância e menor *status* na escola.

Em mais de vinte anos envolvida com o ensino de línguas, trabalhando em escolas públicas, estaduais e federais, assim como em escolas do setor privado, senti, ao longo da experiência, um certo incômodo com a falta de discussão sobre questões da avaliação em LE. Contudo, ouvia, seguidamente relatos de alunos e professores que revelavam frustrações, tensões e dilemas sobre a ação pedagógica nessa disciplina. Eu escutava também declarações por parte dos professores que apontavam para um certo conformismo ao dizerem que a disciplina era desconsiderada, já que não tinha o mesmo prestígio que outras disciplinas no currículo e que não reprovava. Tal discussão é antiga e perpassa pela Lei nº 4.024, de 1961, e pela Lei nº 5.692, de 1971, que situaram a Língua Estrangeira na parte diversificada do currículo, colocando na alçada dos conselhos de educação a inclusão de uma ou mais línguas estrangeiras, não tendo a disciplina um caráter obrigatório (CELANI, 1991). Apesar de a nova Lei de Diretrizes de Base (LDB), de 20 de dezembro de 1996, destacar a obrigatoriedade da disciplina e a preocupação por parte dos legisladores com o papel da LE na formação do indivíduo como cidadão, ainda se nota nos textos uma separação das outras disciplinas do currículo. No texto do ensino fundamental, a Língua Estrangeira é colocada na parte



diversificada do currículo<sup>2</sup>. O texto do ensino médio inclui a LE em um documento separado daquele que fala do destaque que deverá ser dado a outras disciplinas do currículo<sup>3</sup>.

Na trajetória do ensino de línguas no sistema educacional brasileiro, a despeito do esforço de alguns setores como, por exemplo, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e de pesquisadores que têm denunciado a situação, verifica-se uma certa inércia e conformismo diante da organização dos currículos, das realidades e das condições precárias de ensino por grande parcela da comunidade ligada a essa área.

Em um artigo sobre o fracasso e a motivação no ensino de línguas, Almeida Filho (1991), ao apontar para o fato de que tanto o professor quanto o aluno não têm expectativa de que ocorra um aprendizado efetivo da língua-alvo, explica que a falta de interesse dos alunos é usada como justificativa para a baixa expectativa dos professores, que argumentam que a Língua Estrangeira no sistema educacional não é considerada uma disciplina com o mesmo *status* de Matemática e História, por exemplo. Os professores, segundo a pesquisa acima citada, alegam que a baixa motivação provém ainda, nas escolas públicas, do número excessivo de alunos por sala e da escassez de aulas semanais, além dos materiais que apresentam pouca relação com os interesses e realidade dos alunos.

Também Celani (1991), ao fazer uma descrição da situação desfavorável para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, fala do estado de frustração que toma conta tanto dos professores como dos alunos. Segundo a autora, os limites físicos e organizacionais, a baixa expectativa de sucesso, o lugar dedicado ao Inglês no currículo, são irrealistas em relação aos objetivos colocados para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, entre eles, que os alunos falem a LE com acurácia. De acordo com a autora, a importância atribuída às línguas estrangeiras nos currículos de escola pública confirma que o estudo dessa disciplina “não é visto como necessário à formação global, como parte integrante do processo educacional, mas é um acréscimo, um apêndice, apenas” (CELANI, 1991, p. 27). Apesar das mudanças ocorridas na última década e das tentativas de valorização da disciplina de LE na organização curricular, o fato é que os aspectos levantados por Almeida Filho e Celani há dez anos atrás ainda são facilmente constatados, no discurso dos professores, na maioria das

---

<sup>2</sup> “Art. 26:

§ Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>3</sup> “Art. 36.

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. p. 21.

escolas. Com base na experiência própria e na convivência em ambientes educacionais, posso dizer que, ainda se ouvem as mesmas reclamações e que os aspectos levantados acima têm portanto conseqüência direta na avaliação. Os professores queixam-se ainda freqüentemente das dificuldades, dos conflitos e das tensões vivenciados para conseguir resultados desejáveis e avaliar o aprendiz em Língua Estrangeira.

Na maior parte das vezes, a ação de julgar é considerada um fardo para o professor de LE, já que seguidamente é usada como verificação da aprendizagem e não como uma prática que pode gerar mudanças na conduta docente e discente. Assim, dentro do modelo classificatório positivista e tecnicista que predomina na maioria das escolas, os procedimentos mais utilizados são as provas e os testes objetivos, cuja função principal é motivar e controlar os alunos a estudarem a LE. Além disso, é muito difícil de se fazer uma prova que possa considerar as quatro habilidades. Desse modo, o resultado dessa dificuldade são testes de regras, escritos e puramente gramaticais, descontextualizados e irrelevantes.

Como já é consenso na literatura e em cursos de formação de professores, as aulas de LE devem ser dinâmicas, com tarefas em grupos ou em pares, com muita discussão em torno da questão cultural e social e integrada com a realidade dos alunos, com a sala arrumada de maneira não muito convencional, para que eles possam interagir e colaborar uns com outros. Apesar de ser sabido que não é assim a realidade nas maiorias das salas de aula de LE em escolas públicas, vale dizer que, mesmo quando as aulas são desenvolvidas numa perspectiva mais progressista, qualquer atividade que seja considerada uma avaliação faz com que tudo volte ao estilo mais conservador e formal possível. As carteiras são arrumadas em fileiras, as conversas paralelas são proibidas, exige-se silêncio profundo dos alunos, que não podem olhar para o lado, a atividade deve ser feita preferencialmente de forma individual, sem interação, sendo enfatizado o uso de testes padrões com questões de múltipla escolha, respostas corretas e específicas e questões a serem completadas. Os alunos são tratados de forma homogênea, sem individualização, e a ênfase está na nota final. E os professores são pressionados a ensinar o que “cai no teste”, e a interação entre alunos é geralmente proibida.

A avaliação seguidamente não oferece chances para o aluno desempenhar e demonstrar sua competência lingüística e seu conhecimento das funções na língua-alvo. Um ambiente favorável, tempo suficiente para terminar e nível lingüístico exigido adequado são fundamentais para uma avaliação em Língua Estrangeira. Várias situações para o uso autêntico dessa prática são sugeridas na literatura especializada, assim como o oferecimento de oportunidades para o uso de diversas funções da linguagem. No ensino comunicativo de Língua Estrangeira, é importante manter a coerência em relação ao que é proposto nos

objetivos mais amplos da disciplina e ao que é avaliado. A constatação genérica, ao longo da minha experiência como docente, os relatos de colegas, a literatura e as discussões em congressos e fóruns, fizeram com que eu desenvolvesse esta investigação. A partir do meu interesse no assunto, resolvi pesquisar sobre experiências, práticas e comportamentos dos professores de línguas perante tal ação pedagógica que acredito seja uma das que mais interfere no ensino.

Sendo assim, ao acompanhar o trabalho das professoras, observei suas ações naquele determinado campo social na tentativa de discutir e problematizar as situações vivenciadas, ou seja, aquilo que foi dito e feito pelas participantes em relação às práticas avaliativas. Por meio da convivência social, durante um semestre, empenho-me em considerar as razões construídas por essas professoras para suas ações pedagógicas, particularmente a ação avaliativa. Investigo nesta pesquisa questões que busquei entender e que não encontrei na literatura. Acredito que esse tipo de pesquisa seja fundamental, pois, como nos lembra Woods (1985, p. 55), “a teoria liberta os professores do mito, da fantasia e do rumor mal fundado e permite construir um plano de ação com base na realidade. E também liberta-os de circunstâncias que os oprimem”<sup>4</sup>. Portanto, espero buscar explicações para que professores possam vir a entender e refletir a respeito de sua própria realidade, tentando levar em consideração suas ações, suas visões e suas perspectivas da sala de aula de Língua Estrangeira.

O fato de essas professoras, que participaram da pesquisa, terem se tornado o grupo de estudo aconteceu em parte por uma questão de oportunidade – por elas terem aceitado minha presença constante no grupo e concordado em abrir as portas de suas salas –, e em parte por eu fazer questão de pesquisar situações relacionadas ao trabalho de educadoras de ensino fundamental e médio da escola pública, que considero ser o contexto onde pesquisas sobre o ensino de línguas sejam mais necessárias. Pretendo que este estudo não seja apenas sobre, mas *para* professores de línguas, e que possivelmente o achem interessante e útil.

Em resumo, acredito que somente uma investigação detalhada da forma como os professores lidam com a avaliação na sala de aula de LE poderá revelar as razões particulares, individuais e coletivas, desse grupo, baseadas no entendimento que cada um tem da ação avaliativa. Acredito também ser necessário observar e discutir as possíveis dificuldades nas escolhas e decisões sobre quais seriam as práticas avaliativas mais eficientes. Apoiada nessa discussão, é possível saber se tais escolhas são feitas baseadas no conhecimento teórico, ou

---

<sup>4</sup> “*Theory liberates teachers from myth, fantasy, and ill-founded rumour and permits teachers to reconstruct policy on a realistic basis. It liberates them also from circumstances that oppress them*” (WOODS, 1985, p. 55).

naquilo que os profissionais acreditam e julgam ser o mais apropriado, ou se estão de acordo com o que é considerado o mais viável e socialmente legitimado naquele momento.

### 1.3 A TESE

O foco desta pesquisa são, como já foi dito, as práticas avaliativas de cinco professoras de um colégio da rede oficial de ensino. Argumento e discuto comportamentos e ações relacionadas às práticas em questão, e como tais práticas se constituem no cotidiano da organização da escola e no processo de ensino/aprendizagem de LE. Procuo, assim, considerar a relação existente entre a organização formal da instituição e as práticas coletivas e individuais dessas professoras, investigando como as práticas construídas e legitimadas na escola podem gerar padrões de conduta em relação à avaliação. Busco problematizar e discutir os modos, os graus e a complexidade das práticas apresentadas naquele contexto específico, considerando que os entendimentos possam ser ampliados e capazes de fornecer uma síntese de como as práticas avaliativas se constituem na prática escolar. Pretendo ainda mostrar que a avaliação em LE envolve concepções, imposições ideológicas e condições sócio-históricas nas quais estão presentes questões complexas que podem resultar em variados tipos de práticas.

Entendo que a reverência que tem o ato de avaliar nas escolas faz com que haja uma excessiva preocupação com os testes de verificação da aprendizagem ao invés de uma discussão em relação à forma como a avaliação adquire significado naquele contexto social. Nesse sentido, a presente investigação busca informações e dados específicos que possam vir a somar e ampliar discussões e reflexões sobre o complexo processo de avaliação em LE.

#### 1.3.1 PERGUNTAS

De acordo com a justificativa descrita acima, esta pesquisa objetiva investigar a prática avaliativa na sala de aula de Língua Estrangeira, de modo que venha a contribuir com a comunidade envolvida com o ensino de Línguas Estrangeiras, tanto no ensino como na pesquisa e tanto na prática de ensino para alunos da escola regular como na formação de professores. Portanto, na tentativa de revelar as facetas da prática avaliativa, esta pesquisa foca nas práticas e razões do ponto de vista de quem as pratica. A revelação das razões pedagógicas – apresentadas pelas professoras como motivos que guiam suas ações –, e suas práticas cotidianas são sem dúvida importantes para o contexto de ensino de línguas, já que

nele as diretrizes são geralmente impostas por modelos pedagógicos incorporados como pacotes com práticas consideradas legitimadas.

As questões específicas da pesquisa que busco entender e explorar são as seguintes:

- a) Quais razões as professoras de Inglês atribuem às suas práticas avaliativas?
- b) Há uma relação nesse grupo entre razões e práticas? Em outras palavras, há um modo coletivo de agir em relação à avaliação no local do trabalho?
- c) Por que as professoras avaliam do jeito que avaliam? Quais as razões apresentadas enfrentadas por elas durante essa ação pedagógica?

Desse modo, ao tentar responder as perguntas acima, trato de problematizar e discutir as diferentes práticas de avaliação em sala de aula, as relações particulares que as professoras estabelecem entre si e as razões apresentadas para suas ações.

### 1.3.2 A ORGANIZAÇÃO

Este estudo contém cinco capítulos que estão estruturados da seguinte maneira:

Neste primeiro capítulo, contextualizei o problema, apresentei as justificativas, as perguntas da pesquisa e a seguir apresento a organização da tese.

No segundo capítulo, defino a epistemologia e os conceitos usados. Apresento a revisão da literatura, situada no arcabouço teórico que guiou este estudo, em suas concepções específicas e básicas. Abordo estudos sobre práticas na sala de aula de LE, que explicam diferentes planos dessa experiência pedagógica. Discuto diferentes conceitos de avaliação apresentados na literatura da Educação em geral. Comparo diferentes propósitos e modos de avaliação e diferentes abordagens de ensino, finalidades e suas formas de aplicação no ensino de LE. Nessa comparação, mostro concepções e práticas avaliativas variadas, de acordo com tendências pedagógicas influenciadas pelo contexto social e político de cada época. Desenvolvo uma análise da avaliação através de uma visão crítica de ensino de LE e teço considerações sobre a avaliação e a pedagogia de línguas no Brasil. Busco fazer uma reflexão e discussão fundamentadas no contexto atual de ensino de línguas e em políticas de avaliação contemporâneas que podem implicar em novas culturas de avaliação e em renovações curriculares. Por fim, procuro explorar o conceito de *habitus* de Bordieu e aponto para uma relação entre esse conceito e as práticas avaliativas.

No terceiro capítulo, exponho os princípios da metodologia etnográfica que guiaram esta pesquisa e descrevo todo o processo de trabalho de campo, coleta de dados, transcrição e

análise das fitas gravadas em áudio e vídeo e redação do relatório. Procuo mostrar com detalhes a forma como foi desenvolvido o trabalho de campo por considerar que a pesquisa qualitativa e interpretativa, desenvolvida na perspectiva etnográfica, ainda é recente no Brasil e na área de Lingüística Aplicada. Dada a sua importância e as dificuldades encontradas para a realização deste estudo, penso ser relevante a descrição detalhada de cada passo para compreensão e avaliação dos resultados. Para tanto, além de apresentar uma revisão dos estudos desenvolvidos, através da perspectiva etnográfica, justifico minha abordagem da observação direta da sala de aula e do acompanhamento dos participantes. Descrevo o colégio, o sistema de avaliação e ofereço detalhes da coleta de dados e dos primeiros contatos com as professoras participantes. Apresento e discuto os vários procedimentos adotados para descrever as ações e exponho as razões apresentadas pelas professoras em relação às suas práticas avaliativas no ensino de LE. Por fim, explico a perspectiva metodológica da análise, descrevo o tipo de análise feita e a forma como organizei meus dados.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados. Apresento o perfil e a visão das professoras sobre práticas avaliativas e o que foi verbalizado e observado como sendo as razões para as suas práticas. Considero como essas razões revelam a teoria da aprendizagem e a teoria da linguagem, implícitas na pedagogia dessas profissionais. Discuto como as práticas avaliativas das professoras demonstram que há um descompasso entre as diretrizes institucionais e as orientações pessoais. Procuo demonstrar como há uma diferença entre o que são consideradas práticas de ensino avaliáveis e não-avaliáveis e como o livro didático conduz à escolha de tais práticas. Discuto ainda como as professoras estabelecem a avaliação no ensino de LE como possível geradora de motivação extrínseca e como prática de controle em um ambiente de interação assimétrica. Exploro também como as experiências pessoais das professoras oferecem significados para suas práticas atuais e a maneira como essas experiências são respaldadas, reproduzidas e legitimadas no grupo de professoras de LE. Por fim, exploro como as percepções que as professoras trazem de outros ambientes de ensino e o perfil dos aprendizes dão sentido às suas práticas.

No último capítulo, o quinto, apresento as considerações finais deste estudo e trato os resultados da análise no contexto da área de Lingüística Aplicada na prática educacional de Línguas Estrangeiras. Examinio ainda as implicações relacionadas à metodologia usada, tentando esclarecer como as práticas cotidianas das professoras foram investigadas.

Nesta introdução, expus o problema, a justificativa e as perguntas que guiam esta investigação. Apresentei também o contexto no qual o estudo está inserido e a organização

deste trabalho. Desejo, no relato que segue, apresentar este estudo como uma contribuição paralela ao trabalho de outros pesquisadores, que se dedicam a estudar questões relacionadas à avaliação no ensino de línguas. Busco explorar, portanto, numa perspectiva interpretativa, a prática complexa que é a avaliação, procurando revelar o que dizem e fazem as professoras na sala de aula de LE. Apresento, em seguida, os pressupostos teóricos que norteiam este trabalho.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento e discuto o arcabouço teórico que serve de base para este trabalho. Aponto para estudos que tratam das práticas e das pedagogias implícitas, da avaliação educacional e das práticas avaliativas dos professores de Língua Estrangeira (LE). Dessa forma, a pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada, conduzida com base em uma postura crítica e política de ensino de LE, preocupada em trazer para esse campo uma pedagogia consonante com a visão de linguagem como prática social (CANAGARAJAH, 2005; GARCEZ, 2003; HOLLIDAY, 1994, 2005; MOITA LOPES, 2000; NORTON; TOOHEY, 2004; PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003; TOLLEFSON, 2002). Na busca de uma explicação sociológica para a avaliação na sala de aula de línguas, utilizo o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1990, 2003, 2004) para explicar o modo como as práticas avaliativas, individuais e coletivas são incorporadas ao cotidiano escolar.

### 2.1 PRÁTICAS NA SALA DE AULA DE LE

A ligação entre teoria e prática, entre pesquisadores e professores em ação convivendo juntos no ambiente de trabalho escolar, ajuda a revelar e entender práticas e ações na sala de aula de LE. Algumas pesquisas nessa linha têm buscado diminuir a lacuna existente entre quem programa e estabelece currículos e leis educacionais, e quem atua como agente responsável por *aplicar* esse currículo e essas leis no contexto real (ALWRIGHT; BAILEY, 1991; BREEN et al., 2001; CELANI, 2003; MOITA LOPES, 2000; RICHARDS; FREEMAN, 1996, entre outros). Nos últimos anos, a pesquisa acerca do que se faz efetivamente em sala de aula tem se contraposto às tradições históricas e teóricas, não apontando mais para definições ou prescrições de ações e comportamentos a serem seguidos e adotados na sala de aula de LE. Nessa perspectiva mais atual, as investigações buscam produzir conhecimento através da documentação e do acompanhamento do processo de ensino de línguas na forma e no cenário onde ele ocorre. Tal visão epistemológica mais ampla pesquisa o ensino nos cenários onde ele é praticado. Como explicam Freeman e Johnson (1998), a pesquisa sobre práticas, antes centrada em um paradigma de processo-produto, baseava-se em observar o comportamento dos professores, relacionando-o com os resultados obtidos. Esse tipo de pesquisa também procurava evidenciar os comportamentos considerados mais eficientes e efetivos que, acreditava-se, garantia um aprendizado eficaz (FREEMAN; JOHNSON, 1998). Segundo os autores, tal investigação, nos moldes citados acima, ignorava



e negava a complexidade da sala de aula, reduzindo o processo de ensino/aprendizagem a um conjunto de comportamentos, baseado num conhecimento abstrato e descontextualizado.

Buscando distância e afastamento da tradição positivista e ligados a uma política pedagógica crítica, os teóricos atuais buscam entender o conhecimento do professor do modo como é expresso por ele e pela observação de seu trabalho. Assim, conclusões sobre as práticas de ensino são baseadas no contexto onde elas ocorrem e levam em conta os entendimentos dos professores que as desenvolvem.

As pesquisas sobre as práticas e decisões tomadas em sala de aula pelo professor intensificaram-se por volta dos anos oitenta e passaram a investigar e revelar as perspectivas pessoais e individuais de cada um, da forma como eram interpretadas por ele próprio. Esse tipo de conhecimento, que tem sido chamado de conhecimento prático (ELBAZ, 1983) ou conhecimento prático pessoal (CLANDININ, 1986), assim como valores e crenças, começaram então a ser explorados. Percebeu-se então a necessidade de se compreender os modos de agir dos professores, uma vez que, como destacam Freeman e Johnson (1998, p. 401), “professores não são vasos vazios esperando ser preenchidos com ferramentas teóricas e pedagógicas”<sup>5</sup>.

Nessa perspectiva, concebe-se o conhecimento como algo construído e reconstruído através das experiências dos professores. Dessa forma, nas palavras de Freeman e Johnson (1998, p. 405), busca-se um

arcabouço epistemológico que esteja mais conectado com a atividade de ensino em si mesma e dentro da qual ambos, o conhecimento conceitual (conhecido como teoria) e o conhecimento perceptivo (conhecido como prática), são evidenciados, valorizados e experimentados de modo a informar e reformar as práticas dos professores<sup>6</sup>.

A sala de aula passa a ser assim concebida como um espaço complexo que não pode ser simplesmente entendido de forma cartesiana. As práticas de cada professor não devem ser analisadas como sendo efetivas, ou não, com base no sucesso alcançado pelos alunos. Tais práticas não devem ser consideradas em termos tecnicistas e neutras, que não levam em conta, de maneira crítica, o contexto sociocultural da sala de aula como um lugar onde significados são criados e valores são sustentados. Para entender e analisar as práticas avaliativas, nesse sentido, aponto a seguir para estudos que buscam entender como os professores de LE

---

<sup>5</sup> “*Teachers are not empty vessels waiting to be filled with theoretical and pedagogical tools*” (FREEMAN; JOHNSON, 1998, p. 401).

<sup>6</sup> “[*we seek an*] *epistemological framework that is more connected to the activity of teaching itself and within which both conceptual knowledge (known as theory) and perceptual knowledge (known as practice) are highlighted, valued, and experienced so as to inform and reform teachers practices*” (FREEMAN; JOHNSON, 1998, p. 405).

conceituam suas práticas na sala de aula.

### 2.1.1 A INVESTIGAÇÃO SOBRE O SENTIDO DAS PRÁTICAS

Para investigar como o professor constrói o entendimento de suas práticas, os pesquisadores têm estudado esse profissional e sua respectiva sala de aula de diversas maneiras. Alguns desses pesquisadores têm procurado entender o conhecimento e a pedagogia implícita, através de pesquisas sob uma perspectiva etnográfica e interpretativa, que exploram o contexto e a interpretação do professor sobre o que acontece naquele contexto educacional. Assim, o objetivo dessa subseção é apresentar alguns trabalhos no campo da Lingüística Aplicada, ensino de línguas e na Educação em geral que discutem as práticas dos professores em sala de aula. Os estudos que apresento a seguir foram selecionados por discutirem as ações pedagógicas como uma atividade complexa, em termos de prática social, na qual os participantes têm de lidar com questões coletivas e particulares. Assim, esses estudos procuram, do mesmo modo que a presente pesquisa, construir um relação entre o que os professores trazem como conhecimento pessoal e o que efetivamente desenvolvem no cotidiano da sala de aula.

Procurando descobrir as relações entre o pensamento dos professores e suas ações, Breen e seus colegas investigaram a maneira como um grupo de 18 professores, na Austrália, com vasta experiência em ensino de línguas, descrevia suas práticas e quais princípios atribuía a elas (BREEN et al., 2001). A comparação entre os participantes indicou que os professores partilham alguns princípios semelhantes, mas outros não. Segundo o estudo, os professores divergem ao selecionar suas práticas, na ênfase que dão a elas, e principalmente nos princípios sobre os quais suas razões eram baseadas. Cada professor parece ter um conjunto pessoal de princípios pedagógicos, que é realizado através de um conjunto de práticas preferidas. Breen et al. (2001) concluíram que professores experientes parecem divergir um do outro em relação aos princípios que normalmente carregam e em relação à prioridade dada aos mesmos. No entanto, essa diversidade aparente de práticas disfarça um padrão subjacente na relação entre um princípio comum e um conjunto específico de práticas. Esse padrão revelou que um simples princípio podia ser realizado através de diferentes práticas e, por outro lado, uma determinada prática podia ser a expressão de mais de um princípio.

Por fim, os autores concluem que, apesar da diversidade na representação de seus papéis, parece haver um grau de consenso profissional, um padrão coletivo, em consonância

com o que Bourdieu (1989) chamou de “o senso prático”, ou seja, uma relação de louvor e crença naquilo que já se conhece e que está instaurado em determinado campo social.

O estudo, conforme os autores, ilustrou também o que Prabhu (1990) denominou de senso de plausibilidade, isto é, a inter-relação constante entre as ações dos professores e as suas razões pedagógicas subjacentes, que constrói uma teoria intuitiva, que justifica a pedagogia adotada, ou seja, aquilo que é plausível torna-se o critério que o professor aplica a situações variadas de ensino.

Prabhu (1987, p. 103), ao explicar o senso de plausibilidade, diz:

O que um professor faz na sala de aula não é somente, ou mesmo, primeiramente, determinado pelo método de ensino que ele ou ela pretende seguir. Há uma complexidade de forças em jogo, de formas e graus variados. Há geralmente um desejo de concordar com modelos prevaletentes do comportamento do professor [...] Há também um sentido de lealdade com o passado [...]. (mudança no comportamento é uma forma de negar a validade do comportamento passado). Há a auto-imagem do professor e uma necessidade de manter o *status* em relação aos colegas ou em relação às autoridades. Acima de tudo, há uma relação a ser mantida com uma classe de alunos, envolvendo fatores tais como interpretações de atitudes e sentimentos, ansiedades sobre manutenção do *status* ou popularidade e medo e perda da face.<sup>7</sup>

Segundo Prabhu (1990), através da experiência, os professores sabem que certas atividades levam a resultados esperados. No entanto, os resultados da análise de Breen e seus colegas sugerem que os professores dão prioridades diferentes aos princípios e dedicam-se a uma permutação específica de atividades e práticas que pode estar, mais ou menos, aberta a mudanças. Embora limitado em tempo, uma vez que apenas cinco aulas de cada professor foram observadas, o estudo de Breen et al.(2001) contribui, através da descrição detalhada das justificativas dos professores para as suas ações na sala de aula, para revelar a diversidade individual, moldada dentro de um modelo particular de relações entre o pensamento e as ações de professores experientes de LE, apontando assim para formas particulares de investigação da pedagogia da prática atual.

Vários outros pesquisadores têm tentado revelar a visão pessoal e as práticas de ensino de LE dos professores e têm desenvolvido pesquisas usando diversos arcabouços teóricos e múltiplas fontes de dados. Por exemplo, Sato e Kleinsasser (1999) realizaram uma

---

<sup>7</sup> *What a teacher does in the classroom is not solely, or even primarily, determined by the teaching method he or she intends to follow. There is a complex of other forces at play, in varied forms and degrees. There is often a desire to conform to prevalent patterns of teacher behaviour [...] There is also a sense of loyalty to the past [...] (change in behaviour is a form of denial of the validity of past behaviour). There is the teacher's self-image and the need to maintain status in relation to colleagues or the authorities. Above all, there is a relationship to maintain with a class of learners, involving factors such as interpretations of attitudes and feelings, anxieties about maintaining status or popularity, and fears about loss of face* (PRABHU,1987, p. 103).

investigação para descobrir como os professores japoneses definiam o ensino comunicativo de línguas e qual a relação entre suas definições e suas práticas na sala de aula. Através da triangulação de dados quantitativos e qualitativos sobre o que verbalizavam sobre tal abordagem e o que faziam os entrevistados em suas aulas, tais informações descreveram o conhecimento, crenças e práticas desses professores. Os pesquisadores concluíram que a relação entre o conhecimento e as práticas é complexa, mas, na maioria das vezes, os professores parecem decidir de acordo com idéias próprias e experiências pessoais, tendo suas ações pouco a ver com o que diz a teoria sobre ensino comunicativo ou com a sua formação acadêmica. Por outro lado, Sato e Kleinsasser (1999) destacam a dificuldade de investigar tais aspectos, lembrando que o conhecimento pessoal, as crenças e as práticas interagem de forma difusa, dificultando o esclarecimento de tais questões.

Descrever e dar conta daquilo que acontece em sala não é tarefa fácil. Como destacam Wildman e Niles (1987), os professores têm poucas oportunidades de construir uma idéia objetiva da vida em classe. Os autores, que trabalham com a prática reflexiva, dizem que os professores, na medida que são solicitados a analisar um vídeo qualquer de uma situação de sala de aula, geralmente fazem isso baseados no que eles consideram um bom ou mau comportamento de professor. Destacando o que é necessário para tornar o trabalho em sala de aula mais fortalecido, Wildman e Niles (1987) argumentam que os docentes precisam se acostumar a analisar o próprio trabalho e a expor as suas teorias implícitas. Segundo esses autores, os “professores estão acostumados a trabalhar em um ambiente relativamente seguro, onde as crenças e teorias pessoais estão submersas em um mundo de uma única resposta certa”<sup>8</sup> (WILDMAN; NILES, 1987, p. 30). Assim, muitas vezes, ao se depararem com discussões sobre suas práticas, eles se sentem vulneráveis.

Com base nas correntes de pensamento que emergiram nos anos 90 e que trouxeram novas idéias para o ensino de línguas e formação de professores, Kumaravadivelu (2001) enfatiza que a discussão sobre o que dizem e como agem os professores caracteriza-se como uma maneira de ir além do conceito de método, por exemplo, e também dos modelos tradicionais de formação de docentes. Dessa forma, surgem novas alternativas de entendimento das práticas profissionais e novas perspectivas na profissionalização dos professores. Segundo o autor, as pesquisas sobre o conhecimento pessoal e prático nessa área têm ajudado a mostrar, por exemplo, que o conceito de método não é satisfatório como princípio organizador para o ensino e para a formação do professor de LE. Kumaravadivelu

---

<sup>8</sup> “Teachers are used to working in a relatively safe environment, where personal beliefs and theories lie submerged in a ‘one right answer’ world” (WILDMAN; NILES, 1987, p. 30).

(2001) argumenta em favor de uma pedagogia “pós-método”, conceituando-a como um sistema tridimensional, constituído de três parâmetros pedagógicos: da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade.

A pedagogia da particularidade é consistente com a idéia de que, para a pedagogia de línguas ser relevante, ela tem que ser sensível a cada situação em particular, a cada contexto e com o meio social e cultural de cada grupo, suprimindo as exigências lingüísticas, socioculturais e políticas locais. Nenhuma pedagogia emprestada de fora, ignorando as necessidades e as experiências locais, pode servir. É a consciência crítica das exigências locais que farão com que a pedagogia da particularidade seja alcançada.

A pedagogia da praticabilidade emerge da relação entre teoria e prática. As teorias apresentadas por *experts* são geralmente muito valorizadas, no entanto são as teorias pessoais dos professores, desenvolvidas através de interpretação e de aplicação em situações práticas de sala de aula, que precisam ser levadas em conta. Para tanto, os professores precisam ser levados a desenvolver e construir um conhecimento pedagógico, relacionado a seus contextos específicos, para que suas práticas cotidianas tornem-se um esforço válido. Uma teoria da prática tem que ser um processo vivo e contínuo de ação e reflexão. Como o autor explica, se a ação e a reflexão fazem parte de um lado da moeda, a intuição e o *insight* fazem parte de outro.

A pedagogia da possibilidade é baseada nas idéias de Paulo Freire e deve dar poder aos participantes de desenvolverem teorias que envolvam as experiências que as pessoas trazem para o contexto educacional. A pedagogia da possibilidade está relacionada com a identidade individual e com o fato de que a identidade do aluno é social e historicamente construída, o que influencia sobremaneira a posição do mesmo na sala de aula e a relação que é estabelecida com o professor de LE. Assim, as obrigações pedagógicas não podem ser satisfatórias quando desconectadas das obrigações sociais. Para tanto, Kumarandivelu (2001) destaca a importância da consciência sociopolítica na sala de aula, uma vez que essa consciência pode exercer uma função importante na transformação social e na formação de identidade.

A questão da realidade sociopolítica é também trazida à tona, no Brasil, por Celani e Magalhães (2003), que relatam e problematizam questões de estrutura escolar, ideologias, interesses e valores diversos, como aspectos que caracterizam o comportamento e as práticas dos professores. As investigações envolvem professores que estão atuando diretamente na sala de aula e lidando com as mais variadas situações – diversas e adversas. Sob esse viés, as autoras têm desenvolvido estudos e promovido discussões sobre ações e princípios que guiam

a prática dos professores de Língua Estrangeira e destacam que, para entender tal comportamento, é necessário um envolvimento profundo e particularmente preocupado com as questões éticas. Para tanto, o trabalho de investigação e de acompanhamento dos professores e suas práticas deve ser constantes a fim de que novas visões do currículo, nos contextos particulares de ação desses professores, possam ser vislumbradas.

Também Coracini (1998) problematiza a maneira como os dados teóricos são aplicados na prática. A forma de agir e de pensar dos professores, assim como suas práticas e hábitos, não mudam facilmente diante de uma teoria que é apresentada, uma vez que ela é constantemente e “desordenadamente atravessada por experiências e conhecimentos pessoais de toda ordem” (CORACINI, 1998, p. 33). Assim, para Coracini (1998, p. 40), ao invés de se buscar a justificativa para a não transformação “fora da constituição do sujeito”, é preciso lembrar que a relação teoria e prática é mais complexa do que parece. Para a totalização e completude dessa relação, é necessária a compreensão do aluno como um ser social, marcado pelo momento histórico-social e por ideologias. Finalmente, segundo a autora, mesmo tendo assimilado o que diz determinada teoria, são as próprias experiências, crenças, ou princípios, que levam o professor a proceder como tal ou misturar fragmentos teóricos resgatados de leituras e/ou de cursos de formação continuada. Tais fragmentos se modificam ao cruzarem entre si e entre as crenças e experiências cotidianas que caracterizam a prática.

Os estudos apresentados acima mostram que a discussão sobre o que acontece na sala de aula e sobre o que fazem e dizem os professores é relevante, já que discutem a educação como um processo social e oferecem uma base teórica sobre o conhecimento prático dos professores e suas ações em sala de aula.

Dando continuidade a essa discussão, porém focando especificamente a avaliação, destaco dois estudos que investigaram como as práticas avaliativas são moldadas a partir das experiências cotidianas e teorias implícitas sobre aprendizagem e testagem.

Numa pesquisa, na área da Educação, sobre a influência do conhecimento do professor nas práticas avaliativas, Wise, Lukin e Ross (1991) mostraram que a formação universitária não teve influência no conhecimento sobre a avaliação, sugerindo que tal conhecimento vem da prática desse profissional. Apesar de não terem tido um curso adequado sobre o tema, os professores envolvidos na pesquisa se consideravam qualificados para avaliar. Conforme os autores, o que explica esse fato é que os professores suprem suas deficiências através de leituras, experiências práticas de sala de aula ou ouvindo outros docentes. No entanto, para os pesquisadores, a maioria dos professores não exibe boas habilidades de avaliação. Segundo Wise, Lukin e Ross (1988, p. 41), “não há nenhum mecanismo nas escolas que dê retorno aos

professores sobre a qualidade de sua avaliação. Na ausência desse retorno, as crenças prevalecem”<sup>9</sup>. Por fim os autores destacam que apesar de os professores concordarem que precisavam de maior preparo, eles achavam que os cursos oferecidos eram irrelevantes para suas práticas.

Shepard (1991), com base na abordagem e na perspectiva metodológica da pesquisa sobre os pensamentos dos professores, também sugere que as práticas avaliativas de sala de aula podem ser entendidas a partir de crenças e teorias implícitas sobre instrução e aprendizado. De acordo com a autora, as crenças implícitas deveriam ser explicitadas, já que um entendimento das teorias de aprendizagem é fundamental para avaliar a evidência dos efeitos dos testes. A análise qualitativa dos dados de entrevistas com especialistas em testes e avaliações mostrou que esses profissionais, assim como os professores, também mantêm um conjunto de teorias implícitas e idéias idiossincráticas sobre aprendizagem e sobre o papel da testagem na instrução efetiva. Os resultados mostraram que metade dos participantes operava através de teorias implícitas e julgamento próprio e que suas crenças derivavam da teoria behaviorista de aprendizagem, cujos pressupostos requerem uma testagem explícita de cada etapa do aprendizado. A autora chama a atenção para o fato que, na maioria das vezes, o que os especialistas em testagem e os professores acreditavam ser a melhor forma de avaliação, de acordo com seus conhecimentos e crenças, acabava moldando a prática de instrução. Por fim, Shepard ressalta a importância de se pesquisar e discutir as ações e teorias implícitas a respeito dos efeitos e do papel da avaliação no ensino.

A posição dos autores acima citados reforça e fornece evidências para a idéia de que as decisões que os professores em geral tomam em suas salas de aula têm a ver especialmente com as crenças e conhecimentos práticos adquiridos ao longo dos anos (FREEMAN; JOHNSON, 1998; FREEMAN; RICHARDS, 1996; LORTIE, 1975, entre outros).

A concepção de uma aprendizagem pela observação (*apprenticeship of observation*) é discutida por Lortie (1975, p. 61) em seu clássico estudo sobre as orientações e os significados que os professores dão ao seu trabalho, chamando a atenção para as complexas relações entre aquilo que eles vivenciaram em suas experiências anteriores como alunos e suas experiências e práticas atuais como professores na instituição escolar. Como Lortie (1975, p. 67) aponta:

A ‘aprendizagem pela observação’ vivenciada por todos que entram para a área do ensino dá início ao processo de socialização de uma maneira particular; ela põe os alunos a par das tarefas do professor e cria o

---

<sup>9</sup> “There is no mechanism in the schools to provide feedback to teachers on the quality of their measurements and assessments. In the absence of feedback, beliefs play a major role” (WISE; LUKIN; ROSS, 1988, p. 41).

desenvolvimento de identificação com professores. Contudo, essa aprendizagem não contribui para uma avaliação informada acerca da técnica de ensino, nem encoraja orientações analíticas em relação ao trabalho. A menos que professores iniciantes passem por experiências de treinamento que compensem suas experiências individualistas e tradicionais, a profissão será provida por pessoas que têm pouca preocupação com a construção de uma cultura técnica compartilhada. Na ausência de tal cultura, as histórias diversas de professores terão um papel principal na sua atividade diária. Nesse sentido, a aprendizagem pela observação é uma aliada da continuidade, e não da mudança.<sup>10</sup>

Desse modo, as memórias sobre como as professoras aprenderam LE na escola formam uma base para o modo como atuam, uma vez que os modelos de ensino internalizados durante a aprendizagem são ativados nas suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, Lortie (1975) destaca as conseqüências do uso desse tipo de conhecimento adquirido, uma vez que tal conhecimento se dá pela imitação e pela intuição, não é construído analiticamente e tampouco baseado em princípios pedagógicos. Conseqüentemente, a experiência como alunos e as inúmeras horas assistindo outros professores atuam fortemente no fazer pedagógico de todos os professores e ajudam a perpetuar modelos de práticas na educação. As ações apreciadas e não rejeitadas por professores, como alunos, servem de modelo, mais do que qualquer avaliação reflexiva, sobre a qualidade de um bom desempenho como professor (LORTIE, 1975).

Um outro aspecto importante na construção das práticas pedagógicas é o conhecimento que professores desenvolvem no grupo de trabalho local. Bruckerhoff (1991) conduziu uma pesquisa etnográfica com professores de uma escola de ensino médio com o objetivo de identificar a relação entre eles e a organização da escola, isto é, como os professores se relacionavam entre eles, com os administradores e com os diretores. O autor demonstra que a situação institucional leva os professores a se constituírem nos grupos primários. Para discutir como o professor age em relação às atividades cotidianas e ao seu grupo local, Bruckerhoff (1991) utiliza a expressão “mentalidade do ambiente de trabalho” (*workplace mentality*), definida por ele como “um sistema de crenças, incluindo conhecimento, habilidade e percepções que os professores desenvolvem através da interação

---

<sup>10</sup> *The apprenticeship-of-observation undergone by all who enter teaching begins the process of socialization in a particular way; it acquaints students with the tasks of the teacher and fosters the development of identifications with teachers. It does not, however, lay the basis for informed assessment of teaching technique or encourage the development of analytic orientations toward the work. Unless beginning teachers undergo training experiences which offset their individualistic and traditional experiences, the occupation will be staffed by people who have little concern with building a shared technical culture. In the absence of such a culture, the diverse histories of teachers will play a cardinal role in their day-to-day activity. In that respect, the apprenticeship-of-observation is an ally of continuity rather than of change (LORTIE, 1975, p. 67).*



nos seus grupos primários<sup>11</sup>” O autor conclui que esse sistema de crenças do grupo de trabalho ajuda a suprir requerimentos exigidos pela profissão e ajuda a lidar com situações conflitantes na instituição. Desse modo, o entendimento pedagógico socialmente construído guia as práticas e muitas vezes esbarra nas exigências da instituição, tornando-se, portanto, uma característica crítica no currículo escolar, uma vez que as atividades cotidianas que ela promove podem não coincidir com os interesse educacionais da escola.

Na área de ensino de línguas, Freeman (1991, 1996) tem igualmente discutido o poder que as teorias implícitas exercem na educação do futuro professor de Língua Estrangeira. O autor enfatiza que a aprendizagem pela observação guia o modo como os professores desenvolvem suas práticas na sala de aula, reiterando que eles evitam se distanciar daquilo que lhes é familiar, já que essa distância pode causar tensões em relação às suas práticas. A experiência pessoal serve como uma teoria de sustentação que orienta as ações dos professores e é reconhecida como força geradora das concepções sobre o ensino de LE.

No entanto, além da experiência prévia, Freeman (1996) argumenta que o que acontece no dia-a-dia, no contexto de ensino de línguas, é baseado também no discurso profissional do ambiente onde trabalham os professores. Segundo o autor, os professores adotam uma “linguagem local” (Freeman, 1996, p. 227) para eles mesmos e para os colegas. Essa linguagem funciona como um veículo para explicar as concepções sobre as práticas que trazem arraigadas e para explicar também as concepções formadas a partir da socialização com outros professores naquele determinado local de trabalho. Assim, embora as fontes de explicação para as ações provenham da aprendizagem pela observação, já que muito daquilo que os professores sabem sobre ensino vem de suas memórias como estudantes, como aprendizes de LE e como aprendizes durante a formação profissional, tais fontes, também refletem o pensamento coletivo sobre ensino e aprendizagem do ambiente particular onde estão inseridos os professores. Portanto, a maneira como os professores utilizam seu conhecimento em sala de aula é socialmente reestruturado e socialmente negociado dentro desse contexto e de acordo com o lugar de trabalho onde os professores atuam (FREEMAN, 1996).

Além desses trabalhos sobre como as práticas são construídas em sala de aula, torna-se importante destacar a pesquisa e a teorização de Cazden (2001), que foca na estrutura e na função do discurso instrucional utilizado na sala de aula. Com a proposição de estudar a sala de aula como um espaço social e culturalmente organizado, Cazden (2001) discute a

---

<sup>11</sup> ‘The belief systems, including knowledge, skills, and perceptions, that the teachers had evolved through social interaction in their small, primary groups’ (BRUCKERHOFF, 1991, p. 4).

construção do conhecimento a partir da interação e da linguagem. Com o foco na investigação do padrão interacional da sala de aula, a autora busca a compreensão de como as concepções de conhecimento são construídas. Nessa perspectiva, as conclusões e discussões da autora sobre a assimetria do discurso utilizado em sala de aula podem ajudar a responder questões educacionais a respeito de como os padrões de uso da linguagem podem afetar a igualdade de oportunidades educacionais dos alunos no ambiente educacional.

Tendo apontado para o que a literatura diz sobre as práticas dos professores e sobre como o conhecimento pedagógico é construído, discuto, nas próximas seções, fundamentos teóricos relacionados às práticas avaliativas, foco desta pesquisa. Para tanto, apresento diferentes definições de avaliação, mostrando que a complexidade desse tema se reflete na dificuldade de conceituar essa ação. As definições apontam para o discurso cuidadoso que os educadores assumem ao falar dessa ação, reconhecida, quase que consensualmente por professores, como uma ação difícil e que gera conflitos. Apresentar, portanto, o modo como a avaliação é conceituada por diferentes teóricos na Educação é o objetivo da seção que segue.

## 2.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional, invenção nascida no século XVI<sup>12</sup>, tem sido diferentemente definida e considerada, ao longo desse tempo, sob a ótica de diversas doutrinas filosóficas, práticas e pedagógicas. Por exemplo, numa prática positivista, a atribuição de notas, a classificação de desempenho, os testes e as provas com resultados quantitativos, são princípios fundamentais, enquanto que, numa prática mais progressista, os princípios como investigação contínua do processo de ensino/aprendizagem, através de um paradigma crítico, passam a ser peças essenciais (LUCKESI, 2002).

Para se entender o sentido das práticas avaliativas adotadas hoje nas salas de aula, é necessário entender a origem, a definição e as concepções formuladas por estudiosos sobre avaliação. Segue-se, então, uma investigação do conceito, na forma como ele tem sido definido e conceituado, na literatura sobre Educação e no ensino de LE.

No entanto, são inúmeras as conceituações de avaliação de aprendizagem, travando-se “uma interminável batalha pelo monopólio da verdade e da precisão do conceito, surgindo uma variação conceitual na razão direta da diversificação das concepções pedagógicas

---

<sup>12</sup> Luckesi (2002) diz que o modelo de exame usado pelos jesuítas, e também pelos protestantes no século 16, ainda impera em nossas escolas, na maioria das vezes, de forma automática, simplesmente como herança histórica.

assumidas” (ROMÃO, 2001, p. 55). Como destaca o autor, o número de concepções de avaliação é possivelmente proporcional ao seu número de formuladores, ainda que cada conceito derive de uma concepção de educação e mesmo que ela não seja assim tão diversa. Romão explica que, “no caso do conceito de avaliação educacional, a visão do mundo do autor é mediatizada por uma concepção de educação que, por sua vez, referencia-se numa visão de mundo específica” (ROMÃO, 2002, p. 44). De maneira semelhante, Hoffmann (2002, p. 14) assinala que sempre que questiona sobre a definição de avaliação em cursos e encontros, recebe “tantas definições quantos são os professores presentes”. As declarações dos autores confirmam o esforço teórico em traduzir um conjunto de referências e análises sobre a avaliação educacional, e as questões que englobam a avaliação são tão abrangentes e complexas que acabam por criar diferentes classificações acerca do termo e, portanto, dificilmente alcançam uma unanimidade duradoura (PERRENOUD, 1999).

Dentro desse contexto, destaco a seguir algumas concepções que considero mais pertinentes na área da Educação. Procurei elencar autores que estão sendo mais discutidos mundialmente, assim como nomes que têm se destacado, na pesquisa desta área, aqui no Brasil. Além disso, as conceituações destacadas abaixo seguem um paradigma progressista e apontam para uma perspectiva crítica com o objetivo de tornar a ação avaliativa mais construtiva no processo de ensino/aprendizagem.

Perrenoud (1999, p. 9) esclarece que, do seu ponto de vista, “avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir algum modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros” (PERRENOUD, 1999). O autor enfatiza que avaliar significa mais do que medir e que essa ação se constitui numa relação social que une avaliador e avaliado. Assim, nessa ação, o avaliador, ao tentar “situar um indivíduo em um universo de atributos quantitativos e qualitativos” (PERRENOUD, 1999, p. 57), não pode usar a avaliação como um instrumento de dominação, mas, ao contrário, como um instrumento de transformação que seja capaz de promover e reorientar a aprendizagem para melhor.

Na descrição de avaliação, apresentada em Duarte (1986),

avaliar é o ato ou efeito de julgar a qualidade, o valor ou a eficiência de algum aspecto educacional [...] [é um] processo de comparação entre os comportamentos que os alunos manifestam em dado momento e os objetivos propostos. Processo de aferição de rendimento escolar [...] [e que] deve refletir uma visão global da evolução do aluno [...].

Segundo Duarte (1986), a avaliação pode ser classificada em nove tipos diferentes: contínua, cooperativa, acumulativa, diagnóstica, *ex-ante*, *ex-post*, formativa, *in processu* e

somativa. Assim sendo, mais especificamente, tem-se: avaliação **contínua** – avaliação que acompanha todo o processo de ensino/aprendizagem; avaliação **cooperativa** – avaliação que é feita com a participação solidária de professores, alunos, orientadores, supervisores e pais de aluno; avaliação **cumulativa** – avaliação que leva em conta os resultados precedentes; avaliação **diagnóstica** – avaliação que coleta e interpreta dados para determinar as necessidades educacionais que o currículo deve satisfazer; avaliação **ex-ante** – avaliação que precede a execução de um plano de ensino; avaliação **ex-post** – avaliação feita após aplicação do plano de ensino; avaliação **formativa** – avaliação que procura identificar insuficiências na aprendizagem, ao longo do período escolar, tendo pois uma função de controle de qualidade do trabalho da escola perante o aluno; avaliação **in processu** – avaliação feita durante a aplicação do plano de ensino e avaliação **somativa** – avaliação que julga e classifica os alunos (DUARTE, 1986, p. 20). Embora a divisão feita pelo autor seja criteriosa e específica, dentre as classificações apresentadas acima, as definições de avaliação caracterizadas como diagnóstica, formativa e somativa têm sido as mais discutidas e difundidas entre professores para utilização em sala de aula.

Ao oferecer aos educadores um novo modelo de sistema de notas na sala de aula, no qual propõe novas alternativas para a prática de aferir conceitos, Marzano (2000, p. 86) define avaliação como “processo de fazer julgamento sobre o nível de entendimento ou do desempenho dos alunos”<sup>13</sup>. A necessidade do uso de métodos qualitativos e quantitativos, assim como o julgamento de valor na busca de dados, são também objetivamente colocados por Richards, Platt, J. e Platt, H. (1992), que estabelecem que, em geral, a avaliação é “o recolhimento sistemático de informações que servem para tomadas de decisões”<sup>14</sup>.

Após apresentar vários questionamentos, revisitar o que foi dito e escrito sobre avaliação nos últimos trinta anos e clamar para que a avaliação escolar seja realmente – e efetivamente – colocada a serviço da aprendizagem, o francês Charles Hadji (2001) argumenta que “a avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade”, esclarecendo que o ato de avaliar:

Não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação real desejada (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo desejado (HADJI, 2001, p. 128).

<sup>13</sup> Em inglês: “*the process of making judgements about the level of students understanding or performance*”.

<sup>14</sup> Em inglês: “[*evaluation*] in general, the systematic gathering of information for purposes of decision making”.

Assim, Hadji (2001) destaca **que** é necessário discutir e compreender o que está em jogo na avaliação na escola, questionando sempre sobre as questões que permanecem abertas sobre o tema.

Numa argumentação a favor da necessidade de tomada de consciência a respeito de como a ação de avaliar está presente na ação educativa, Hoffmann (2002, p. 18) defende que:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual os educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Mais adiante, enfatizando a necessidade de uma postura pedagógica que considere os alunos como participantes ativos, críticos e criativos, a autora acrescenta que “avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas” (HOFFMANN, 2002, p. 19). A visão interativa de Hoffmann (2002) é condizente com a de outros teóricos atuais, como Romão (2001), que defendem que o ato de saber envolve um movimento dialético que vai da ação para a reflexão. Do ponto de vista de Hoffmann (2002), a avaliação deve desenvolver o pensamento crítico e a ação transformadora. É um processo que envolve reflexão contínua e, conseqüentemente, deve desencadear uma compreensão ampla das realidades presentes na prática pedagógica.

As várias concepções, apresentadas na literatura por especialistas em Educação, podem ser divididas entre dois paradigmas, o positivista e o construtivista. Romão (2001) critica a visão maniqueísta adotada em relação a esses paradigmas e defende que não se pode instalar uma mútua exclusão entre eles, uma vez que de ambas as concepções podem ser destacadas características positivas, tornando-as complementares ao contrário de antagônicas. Assim sendo, o autor argumenta que se deve sintetizar o que se acredita ser condizente com a realidade e com as condições da educação brasileira e, nesse contexto, a avaliação deve ser “cientificamente consolidada e politicamente justa” (ROMÃO, 2001, p. 24). Assim, o autor apresenta sua definição de avaliação como “o processo docente que atribui símbolos a fenômenos, cujas dimensões foram medidas a fim de lhes caracterizar o valor, por comparação com padrões prefixados” (ROMÃO, 2001, p. 80).

Luckesi (1994, 2002) tem contribuído efetivamente com estudos, pesquisas e reflexões teóricas sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Com o objetivo de torná-la mais construtiva, o autor busca nas teorias sociológicas, políticas e pedagógicas, subsídios para

discussões acerca da aprendizagem na realidade escolar brasileira. As reflexões sobre o tema levaram Luckesi a mudar sua própria definição apresentada em 1978, que incluía a palavra “valor”, para uma outra na qual não aparece o referido termo. Assim, a definição do autor, que começava com a expressão “um juízo de valor [...]” mudou para “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1994, p. 9). Ele explica que a palavra “valor” “possui uma significação socio-filosófico-política abrangente, que ultrapassa os limites instrucionais da avaliação da aprendizagem que subsidia decisões do processo ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 1994, p. 9). Ainda refletindo sobre a melhor definição, o autor sugere que a mais adequada seria “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1994, p. 33). Cauteloso, ele esclarece detalhadamente cada parte de seu conceito, observando, então, que há uma preocupação em relacionar *o julgar* com critérios *preestabelecidos* sobre o que é ideal em cada situação. Há também uma preocupação em chamar a atenção para julgar somente o que é realmente relevante, isto é, avaliar o que é ensinado através da observação específica daquilo “a que se destina o objeto a ser avaliado” (LUCKESI, 1994, p. 33), ou seja, as qualidades não deverão ser julgadas de qualquer maneira, mas, sim, levando-se em conta os caracteres apresentados. Por último, há ainda nas preocupações do autor o comprometimento da aprendizagem, através da tomada de decisão, que significa o que fazer com o aluno de acordo com o resultado dessa avaliação. Isto é, uma visão dialética e transformadora e não uma ação com um fim em si mesma (LUCKESI, 1994).

Em artigo mais recente, o autor levanta diferenças entre avaliar e examinar, afirmando que “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Enquanto o ato de avaliar significa construir “os melhores resultados possíveis” (LUCKESI, 2002, p. 84), o ato de examinar, ao contrário, significa excluir, classificar, de maneira estática, aquilo que é examinado, e julgar visando simplesmente à reprovação ou à aprovação (LUCKESI, 2002). O autor observa que, na maioria das escolas regulares, não se pratica avaliação e, sim, exame, já que a prática avaliativa do modo que é realizada serve quase que somente para selecionar, aprovar, reprovar e classificar. Ao contrário da ideologia do castigo e da ameaça, o autor enfatiza que situações deveriam ser criadas para que a avaliação pudesse necessariamente implicar em uma negociação entre professor e aluno, desmistificando e desfazendo a tradição antidemocrática e autoritária, presente no sistema de ensino (LUCKESI, 2006, p. 19).

A falta de unanimidade, as inúmeras conceituações e as diferentes interpretações do

termo servem para dificultar o entendimento da avaliação da aprendizagem escolar. Segundo Alvaréz Mendez (2002, p. 15), para entender o significado, seria “mais fácil coletar uma série de traços que podem ir caracterizando as práticas de avaliação”. Mesmo afirmando que é somente na prática que se pode entender o significado da avaliação, Alvarez Mendez (2002, p. 14) não deixa de apresentar sua própria interpretação, quando afirma que, “no âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento”.

Nesta seção, registrei definições e conceitos de avaliação discutidos por teóricos na área da Educação Geral. Assim, procurei mostrar que avaliar pode ter significados díspares, dependendo dos recursos utilizados, do uso e das finalidades da avaliação. A apresentação aqui das diferentes concepções da ação avaliativa é relevante no sentido que se pode demonstrar o esforço, dos autores estudados, em definir tal prática. Sintetizando as idéias apresentadas, percebe-se que os autores buscam destacar e enfatizar a função da avaliação em ajudar na construção do conhecimento e na formação do aluno, reorientando-o, caso seja necessário. Há, portanto, na literatura em Educação, uma ênfase ao uso das ações avaliativas como forma de promover enriquecimento pessoal, conhecimento e aprendizagem, e não como um fim em si.

É sobre as diferentes funções que a avaliação deve servir e o modo como pode ser reconhecida no cotidiano escolar, que trata a subseção a seguir.

### 2.2.1 A AVALIAÇÃO E SUAS FUNÇÕES

A função ontológica e constitutiva da avaliação deve ser de diagnosticar os problemas encontrados durante o processo educativo. Nesse sentido, essa função serve para observar as dificuldades dos alunos e professores, possibilitando a retomada do processo de ensino/aprendizagem para que se alcance resultados positivos. Através do diagnóstico, alunos e professores podem ter informações sobre seus desempenhos, permitindo reformulações no planejamento docente e discente. Dessa forma, a avaliação pode reconduzir as ações e práticas da sala de aula.

No entanto, dentre as variadas funções que a avaliação desempenha, muitas não são formalmente reconhecidas e as diferentes modalidades de avaliação que servem as diferentes funções muitas vezes não são explicitadas (AFONSO, 2000). Na literatura, existe um consenso entre os educadores que as funções primordiais da avaliação devem ser aquelas

relacionadas à melhoria da aprendizagem, possibilitando ao educador diagnosticar, informando professores e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e promovendo uma reflexão coletiva sobre os processos de construção de conhecimento. Ainda que pesquisadores e teóricos concordem que a função ontológica da avaliação seja a de diagnóstico e regulação da ação pedagógica, argumentam, contudo, que outras funções como controle, seleção, exclusão, classificação e prestação de contas ainda predominam no cotidiano escolar. Embora a quantidade seja grande, pouca é a transparência com que as funções são reveladas já que, muitas vezes, não há, nas instituições de ensino, qualquer exigência de esclarecimento sobre as ações avaliativas (MÉNDEZ, 2002).

Assimilada e legitimada na sociedade em geral, é a função classificatória, entretanto, que tem merecido maior destaque nas salas de aulas. Assim, instrumentos de medida e testes padronizados predominam nas escolas e detêm o poder de certificar aquilo que o aluno “adquiriu” em relação aos objetivos institucionais ou aos objetivos estipulados pelo professor. Essa função classificatória ajuda a criar uma hierarquia na qual os alunos são comparados e classificados de acordo com o melhor e o pior desempenho. Os alunos são dessa forma selecionados e alocados diferencialmente (BROADFOOT, 1996).

Diante disso, Broadfoot (1996) argumenta que as práticas avaliativas reforçam os valores conflitantes nos sistemas educacionais, revelando, por exemplo, as tensões que existem entre objetivos educacionais e aqueles objetivos estabelecidos pelos professores (BROADFOOT, 1996). A autora destaca que, na maioria das vezes, a avaliação, ao contrário de apoiar e promover a aprendizagem do aluno, serve principalmente para justificar a certificação escolar. Assim, ao invés de uma prática pedagógica, a avaliação se transforma em prática de prestação de contas do sistema educativo. Nessa perspectiva, as práticas avaliativas obedecem a certas funções como promover processos de seleção e certificação, enfatizar resultados no aprendizado, motivar e controlar os alunos.

Percorrendo a trajetória da avaliação na literatura da Educação, em geral, apesar das variações, percebe-se que, especialmente em textos mais atuais, há uma preocupação de minimizar o caráter de poder e domínio contido no sentido denotativo do termo “avaliar”. Porém, na verdade, sabe-se que na prática o ato de avaliar ainda desempenha um papel autoritário, é usado como mecanismo disciplinador (LUCKESI, 1994, p. 41) e, conseqüentemente, está ainda a serviço de uma pedagogia controladora e autoritária.

Como explica McNamara (2000), na área de ensino de Língua Estrangeira, uma quantidade grande de idéias constitui o debate sobre as maneiras nas quais a avaliação é intrinsecamente uma atividade política. A preocupação com padrões educacionais de



aquisição, em uma economia global competitiva, juntamente com a exigência de prestação de contas, impulsiona iniciativas que envolvem a avaliação como uma arma da política educacional.

Importa, assim, considerar a avaliação no contexto das mudanças educacionais, uma vez que as práticas avaliativas não são ações que têm a ver simplesmente com medidas técnicas, mas também com medidas políticas e ideológicas. Neste estudo, portanto, procuro falar da avaliação seguindo os pressupostos teóricos apresentados e procurando enfatizar questões e preocupações de ordem sociológica e política. Além disso, busco discutir a avaliação como uma prática mais condizente e coerente com o pensamento e a prática pedagógica libertadora, que enfatizam que o propósito da educação é desenvolver o pensamento crítico através da apresentação de situações-problema, possibilitando a reflexão e a ação sobre elas para que, então, o aluno possa percebê-las e resolvê-las (FREIRE, 2002).

Aponte, nesta subseção, para o fato de que a avaliação pode assumir diferentes funções, porém nem todas elas são formalmente reconhecidas. Na continuidade, discuto, na seção seguinte, a avaliação de acordo com diferentes abordagens de ensino de LE.

### 2.3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LE: DIFERENTES CONCEITOS, PROPÓSITOS E FORMAS

Nesta seção, apresento diferentes concepções de avaliação no ensino de LE de acordo com diferentes linhas metodológicas de distintas épocas e contextos sociais. Procuro comparar e refletir sobre diferentes conceitos, propósitos e formas de avaliação na sala de aula, na tentativa de entender a forma como as práticas avaliativas se constituem, de acordo com os principais paradigmas de ensino de LE, que variam de acordo com as tendências pedagógicas de cada época.

A avaliação no ensino de línguas tem seguido, pelo menos teoricamente, diferentes paradigmas educacionais e de ensino de LE. No sentido de entender os distintos aspectos da pedagogia de línguas e como a avaliação se constitui nesse contexto, apresento três dos modelos de ensino mais significativos, especialmente aqui, no Brasil, quais sejam, o método gramática-tradução, o método audiolingual e a abordagem comunicativa. Esses modelos, além de terem grande influência nas práticas pedagógicas na sala de aula de LE, refletem também valores educacionais de diferentes épocas, do século dezenove à contemporaneidade.

Numa visão clássica de Educação, o paradigma gramática-tradução dominou o ensino de línguas da metade do século XIX até a metade do século XX. Nesse modelo tradicional,

utilizado para aprender línguas clássicas e de prestígio, como o latim e o grego, o objetivo principal é fazer com que o aluno aprenda a traduzir a língua-alvo. Apesar de ter tido seu ápice no século XIX, muitas características do modelo continuam presentes no ensino de línguas. A aprendizagem é concebida como um processo de dedução que busca desenvolver habilidades como a memorização de regras e de listas de palavras, a análise e a classificação, que vão servir de base para o aluno traduzir a língua materna para a língua-alvo e vice-versa. Os objetivos do ensino são universais e o contexto social, político e histórico dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem não são considerados. A língua é vista como um conjunto de regras que devem ser dominadas e aplicadas em diferentes contextos. As atividades características são a apresentação de regras gramaticais seguidas de exercícios estruturais, a tradução de frases descontextualizadas, a leitura e a compreensão de perguntas cujas respostas são facilmente encontradas no texto (CLARK, 1987). Como enfatiza Doll (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2004)<sup>15</sup>, há também a parte de produção e raciocínio, já que textos são escritos na língua-alvo pelos alunos; no entanto, muito pouco é exigido deles em relação ao desempenho em LE em situações reais de interação.

Nesse modelo, quanto à avaliação, os procedimentos restringem-se a exames escritos, não sendo exigido um questionamento crítico em um nível mais abstrato. Esse tipo de avaliação, que julga a competência de um aluno em relação ao outro do mesmo grupo, comparando-os, transformou-se no principal requisito para passar em exames escritos formais (CLARK, 1987; RICHARDS; RODGERS, 1996, p. 4). Tal prática, denominada “avaliação normativa”, ajuda na seleção de elites, pois visa a criar uma ordem de posições de mérito entre os alunos, os quais são colocados em grupos relativamente homogêneos e diferenciados seletivamente como “forte” e “fracos”. A quantidade e exatidão das informações pedidas em provas são privilegiadas. Há uma tendência em se confundir sucesso nas provas com habilidade. Assim, os alunos que “tiram” as notas mais baixas são os “fracos” ou “aqueles que não conseguem aprender a LE” (CLARK, 1987). Tal modelo de avaliação privilegia a seletividade e perpetua a idéia de que só alguns aprendem, enquanto outros não têm a mínima possibilidade de alcançar sucesso. Os padrões de racionalidade e eficiência, caráter cientificista e métodos e procedimentos operacionais, situados dentro de uma abordagem positivistas, são características dessa concepção de avaliação de visão clássica de educação do penúltimo século e do início do último (VASCONCELLOS, 2002).

A partir da metade do século XX, nos anos 40, o trabalho de lingüistas estruturalistas,

---

<sup>15</sup> Comunicação oral, presencial, em novembro de 2004.

como Bloomfield e Fries, influenciou a visão de conhecimento da linguagem e, baseados nessa visão e na psicologia behaviorista, surgiram os modelos de ensino de LE como Áudio-Lingual e Audiovisual. Na época, os Estados Unidos se firmavam como uma grande potência e, além do interesse de formar rapidamente os seus soldados para falarem as línguas dos aliados e dos seus inimigos, havia também o interesse na expansão da língua inglesa (DOLL, 2000; RICHARDS; RODGERS, 1996). Nesse modelo, procura-se não usar a língua materna na sala de aula, e o principal objetivo é fazer com que o aluno domine a língua-alvo como um conjunto de hábitos, que devem ser incorporados e automatizados. As habilidades orais (falar e ouvir) são priorizadas, e o falante nativo é o modelo idealizado a ser alcançado. A língua é concebida como um conjunto de estruturas e regras, que vão sendo automatizadas a partir de incansáveis repetições de modelos e estruturas, que devem servir para desenvolver as habilidades de falar e ouvir. Na perspectiva teórica de ensino de línguas, modelos como o Audiolingual e o Audiovisual têm como objetivo maior a comunicação, propagada como elemento essencial para um entendimento maior entre os povos. No entanto, mantém-se a unilateralidade e a hierarquia, privilegiando-se a língua-alvo, uma vez que o aluno deve, sem questionar, aprender imitando o falante nativo. A explicitação de regras não deve ser motivo de preocupação e só deve ser enfatizada quando o aluno já tiver automatizado oralmente os modelos apresentados. As atividades características desse método são os diálogos, os exercícios de repetição de estruturas e os jogos gramaticais considerados úteis na formação de hábitos. Nessa perspectiva de ensino/aprendizagem, o contexto é negligenciado e o aluno não é considerado um ser social e crítico, que interage com o seu meio, mas, sim, um ser que repete modelos mecanicamente e interage com os outros somente a partir da iniciativa de uma das partes envolvidas no processo, ou seja, o professor. Ainda segundo tal perspectiva, professores e alunos devem perseguir seus objetivos – consequentemente comuns –, de maneira responsável, contudo, indiferentes às suas individualidades (CLARK, 1987, p. 34).

A avaliação da aprendizagem, nas aulas de LE, tende a refletir crenças dominantes sobre a natureza da linguagem. Sob a influência da lingüística estrutural, os testes de língua objetivam avaliar o aluno em relação ao seu domínio em diferentes áreas do sistema lingüístico, tais como a discriminação de fonemas, o conhecimento gramatical e o vocabulário. Para maximizar a credibilidade, testes geralmente são feitos no formato objetivo como os de múltipla escolha, que geralmente incluem um número grande de itens (BRINDLEY, 2001; DOLL, 2000). Como destacam Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 368), “passados mais de 50 anos, esse tipo de avaliação ainda é comum nos dias atuais, na medida em que é condizente com a visão de linguagem formalista ainda predominante”.

Para ajudar os professores a avaliar se os alunos atingiram os objetivos comportamentais esperados, é também proposto um modelo de avaliação criterial, baseado na taxonomia de Benjamin Bloom, na qual são apontados os comportamentos a serem alcançados, e os alunos avaliados em relação a esses comportamentos como resultado do processo educacional. Assim, espera-se que o aluno alcance um padrão definido em critérios preestabelecidos, e decidir sobre a sua escolha sem arbitrariedade consiste em um problema (ALDERSON, CLAPHAM; WALL, 1995; CLARK, 1987). Como destaca Hoffmann (2003, p. 41), muitas escolas no Brasil ainda usam esse sistema utilizando “boletins e fichas de avaliação onde aparecem comportamentos a serem alcançados pelos alunos”. A avaliação na perspectiva behaviorista reforça e enfatiza o acerto, com estímulos e apreciações positivas, e condena o erro, considerando-o um deslize na formação do hábito que deve seguir o modelo idealizado dos hábitos genéricos e da cultura do povo da língua-alvo. Uma forma de avaliação extremamente simplista e reducionista, que foca essencialmente o produto, considera as diferenças individuais de forma fragmentada e padronizada, apóia-se em um paradigma maniqueísta e pouco ou nada diz sobre o desempenho individual dos aprendizes.

Por volta dos anos 60, um sistema mais progressista de valores educacionais coloca o aprendiz num papel bem mais autônomo. A propagação da psicologia cognitivista aparece como uma reação contra o behaviorismo, e a pedagogia de línguas passa a considerar o professor um facilitador, que deve propiciar aos alunos um ambiente favorável, onde eles possam aprender através de experiências significativas. O professor não é mais, então, um simples instrutor de regras que estabelece objetivos que, quase sem nenhum questionamento, devem ser alcançados (CLARK, 1987). Começa então a surgir a Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas, que evolui e se altera de acordo com as mudanças sociais e com a visão de mundo de cada época. Nesse contexto, as idéias e as críticas levantadas por Noam Chomsky em relação às teorias da linguagem, os estudos de Labov (1972) e a teoria de atos de fala de filósofos como Austin (1975) e Searle (1962), foram fundamentais para a mudança de foco sobre como ensinar e aprender uma língua estrangeira e influenciaram teóricos e lingüistas aplicados (CANALE; SWAIN, 1980; CORDER, 1981; KRASHEN, 1982; SAVIGNON, 1983; WIDDOWSON, 1978, entre outros), fazendo surgir um movimento a favor da perspectiva de ensino que evidencia o *uso* da língua.

Contemporaneamente a esses teóricos, a discussão sobre a “competência comunicativa”, do sociolingüista norte-americano Hymes (1972), insatisfeito com a visão estruturalista da linguagem, apontou para a necessidade de se estudar a linguagem no modo como ela é usada na comunicação efetiva. Um pouco mais além, lingüistas funcionais como

Halliday (1978, apud RICHARDS; RODGERS, 1996) destacaram a importância do contexto de cada situação na descrição dos sistemas da língua. Dentro desse modelo, são atividades mais comuns a troca de informações, a negociação de significados e a interação entre os participantes, destacando-se, em meio às suas principais características, a visão de que: a) o aluno deve ser o principal responsável pela sua aprendizagem; b) os estilos individuais devem ser respeitados; c) a aprendizagem decorre da experiência e d) o aluno deve ser visto como um ser social, com necessidades intelectuais e emocionais, cuja liberdade é mais importante que a ordem social. Mais especificamente, esse tipo de abordagem é caracterizado pela mistura variada de conteúdos e atividades de ensino, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, sendo a comunicação real entre eles e a prática de atividades significativas, ao invés da produção de modelos gramaticais, os objetivos principais (CLARK, 1987; RICHARDS; RODGERS, 1996). As formas de avaliação, nesse modelo, são mais globais a ponto de possibilitar a apreciação do uso das habilidades de linguagem sob limites contextuais. Os *cloze tests* e os ditados são muito usados, porque requerem do aprendiz o uso do conhecimento contextual e lingüístico. Teoricamente, o propósito da avaliação é levar o aluno a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a promover a capacidade de auto-avaliação, inclusive sobre o que pode ser melhorado. O resultado deve ser entregue ao aluno em forma de relato descritivo do processo e do produto de seu aprendizado (CLARK, 1987).

Numa visão mais atual, o ensino comunicativo deve incluir aprendizagem cooperativa, tarefas colaborativas de acordo com os objetivos curriculares e conteúdo significativo com valor inerente. As aulas de LE precisam promover atividades que requeiram freqüente interação entre os aprendizes e outros interlocutores, a fim de possibilitar a troca de informações na resolução de problemas; devem utilizar material autêntico e atividades ligadas ao mundo real; levar em consideração a história de vida dos alunos, as suas necessidades em relação à língua e seus objetivos e, ainda, propiciar atividades que permitam aos educandos exercitar sua criatividade (WESCHE; SKEHAN, 2002). A avaliação, nessa perspectiva, tem que resultar de um acordo entre professor e aluno sobre o progresso deste último. A aprendizagem e, por conseguinte, a avaliação devem ser processos construídos entre todos os atores do cenário educacional.

A abordagem comunicativa caracterizou-se pela passagem de uma fase de ensino de línguas mais formal e estruturalista para uma fase mais cognitivista que contrasta com as teorias mecanicistas do passado, fortalecendo-se por enfatizar um processo de ensino/aprendizagem centrado mais no aluno e no desenvolvimento de seus processos

mentais. Porém, muito embora a teoria cognitiva tenha desempenhado um papel extremamente forte na Abordagem Comunicativa de Línguas – na qual a atenção por muito tempo se voltou especialmente para o fato de como o insumo apresentado era processado pelos aprendizes –, logo ficou evidenciado que entender o funcionamento do cérebro humano não era suficiente para compreender o complexo processo de aprendizagem. Na busca por essa compreensão e diante de teorias que consideram a natureza social da linguagem, houve, então, nos últimos anos, um crescente interesse, entre estudiosos da área de educação em línguas estrangeiras, acerca da teoria sociocultural proposta na influente obra do russo Lev Vygostky. Assim, educadores e pesquisadores envolvidos com ensino/aprendizagem de LEs passaram a perceber na teoria sociocultural uma base teórica complementar para os princípios visionados na abordagem comunicativa, cujo mote central é que indivíduos somente aprendem uma língua estrangeira quando há uma interação significativa entre eles (LANTOLF, 2001).

Nessa perspectiva mais atual, a linguagem é concebida como uma ação de comunicação e de interação social, ou seja, como uma criação conjunta dos interlocutores que, por sua vez, são influenciados por ideologias, conflitos e questões sociais. A aprendizagem passa a ser vista como um processo de interação em que falantes e ouvintes estão envolvidos não só como processadores de *input* e/ou produtores de *output*, mas envolvidos em uma interação em que aprendizes e meio ambiente são vistos em uma perspectiva holística (OHTA, 2001; VAN LIER, 2001). A aquisição de linguagem, então, é entendida como um processo colaborativo no qual os aprendizes apropriam a linguagem de acordo com suas necessidades e propósitos (OHTA, 2001).

Assim, num paradigma sociocultural de avaliação de ensino comunicativo de língua estrangeira, a prática de avaliação deve ser processual e autêntica. Na perspectiva vygotskiana (LANTOLF, 2001), alunos e professores devem refletir sobre o processo, privilegiando a adoção de métodos interativos de discussão sobre os trabalhos, enfatizando a auto-avaliação e as atividades mediadas pelo professor e pelos colegas. As práticas avaliativas devem visar também à independência, à responsabilidade e ao aumento do envolvimento e da auto-estima do aluno. As tarefas devem ser comunicativas e devem enfatizar os importantes objetivos da aprendizagem, com fontes de dados diversificadas, para que as informações detalhadas do progresso do aluno sejam obtidas, e ainda devem conter itens que apresentem oportunidades de produzir algo criativo e que representem desafios reais. Os procedimentos e critérios devem ser conhecidos com antecedência, e as atividades devem envolver uma participação ativa de todos tanto em tarefas individuais como em tarefas em grupo.

Tendo apontado para as diferentes visões de avaliação de acordo com os diferentes paradigmas de ensino de LE, na próxima seção, busco destacar a maneira como a avaliação da aprendizagem tem sido considerada e discutida na Lingüística Aplicada, situando a discussão na vertente crítica de ensino de línguas (CELANI, 2003; MOITA LOPES, 1996; NORTON; TOOHEY, 2004; PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003; SHOHAMY, 2004; TOLLEFSON, 2002, entre outros).

### 2.3.1 A DISCUSSÃO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA LINGÜÍSTICA APLICADA E NO ENSINO DE LÍNGUAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, propõe uma avaliação qualitativa e formativa, em contraposição ao modelo somativo, que valoriza a evolução do aluno ao longo do ano. Assim, as discussões contemporâneas apontam para uma perspectiva pós-moderna, contrapondo-se à visão mecanicista e à visão do sujeito cartesiano (VASCONCELLOS, 2003). Tais políticas trazem também o desafio de propostas que permitem a relativização e o subjetivismo, negando assim a postura de uma verdade absoluta. Doll (2000, p. 39), ao discutir sobre o fim do tecnicismo das metodologias de ensino de LE, destaca que

a crítica pós-moderna desmonta e fragmenta o objeto de ensino, a língua estrangeira, em inúmeras situações comunicativas com as mais variadas facetas, negando a possibilidade de escolha de uma língua mais correta ou mais verdadeira. Por outro lado, ela destrói a segurança no avaliar destacando a subjetividade nos processos avaliativos, dependendo dos pontos de vista.

Na área de Lingüística Aplicada e em discussões teóricas e práticas sobre a avaliação no processo de ensino da Língua Estrangeira, muito se tem ainda a refletir, já que as pesquisas têm sido praticamente voltadas para a área de testagem. E, como explica Pennycook (2001), essa área é um domínio praticamente autônomo da Lingüística Aplicada, fortemente ligado a abordagens positivistas e muito resistentes a críticas. Conseqüentemente, nesse espaço, as pesquisas privilegiam primeiramente a construção de testes e a natureza das medidas usadas para quantificar e testar a habilidade e a competência durante o processo de aquisição da língua e da proficiência (ALDERSON, CLAPHAN; WALL, 1999; BACHMAN, 1990; BACHMAN; COHEN, 1998). Celani, (COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2003)<sup>16</sup> salienta a importância e necessidade, na área da LA, de uma reflexão sobre questões de avaliação na

---

<sup>16</sup>Comunicação oral, presencial, em agosto de 2003.

sala de LE. Segundo a pesquisadora, questões tais como as representações que os professores têm sobre o tema, a maneira como eles lidam com a prática avaliativa, quando têm de trabalhar com um número elevado de alunos, e a forma como se estabelece a relação entre as atividades cotidianas e a avaliação, são alguns dos aspectos que precisam ser considerados, entre outros, referentes ao processo.

Estudos realizados sobre avaliação em LE, nessa perspectiva, têm recebido pouca atenção, embora alguns pesquisadores têm desenvolvido pesquisas relevantes, debatido o tema com profundidade e desenvolvido trabalhos que são destaques por explorar e discutir, de forma inovadora, a avaliação no ensino/aprendizagem de línguas. Sob um viés mais crítico, esses pesquisadores buscam estabelecer princípios democráticos e questionar instrumentos, conteúdos e metodologias usadas em provas e exames, trazendo à tona questões pertinentes sobre a cultura e as finalidades das práticas avaliativas na escola (GIMENEZ, 1999; NORTON; TOOHEY, 2004; ROLIM, 1998; SCARAMUCCI, 1996, 1998, 2000; SCHLATTER, 2006a, 2006b; SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004; SHOHAMY, 2004).

Como Pennycook (2001) destaca, o movimento da Lingüística Aplicada Crítica pode provocar mudanças nesse campo tão resistente como o da avaliação. O autor ressalta as proposições de Shohamy (apud PENNYCOOK, 2001, p. 16), cuja postura é de que “o ato de avaliar não é neutro. Ao contrário, ele é um produto e um agente de agendas culturais, sociais, políticas educacionais e ideológicas que moldam a vida dos participantes, indivíduos, professores e alunos”<sup>17</sup>. Shohamy (2004) é, sem dúvida, uma das vozes mais atuantes em defesa das práticas avaliativas democráticas que levam em consideração o fato de que alguns tipos de testes privilegiam a língua e a cultura de grupos dominantes em detrimento de uma maioria. A autora destaca alguns princípios para transformar a avaliação numa prática menos excludente e massificadora, quais sejam: a) incluir o conhecimento de vários grupos em testes; b) fazer com que todos os envolvidos tenham um papel ativo, de forma que a administração dos testes seja feita em colaboração com quem é avaliado; c) limitar o uso de avaliações como ferramenta de poder; d) proteger os direitos dos avaliados em relação aos avaliadores e d) fazer com que as pessoas que usam a avaliação como ferramentas de poder assumam a responsabilidade pelas conseqüências desse tipo de prática (SHOHAMY, 2004, p. 79).

---

<sup>17</sup> “*The act of language testing is not neutral. Rather, it is a product and agent of cultural, social, political, educational and ideological agendas that shape the lives of individual participants, teachers and learners*” Shohamy (apud PENNYCOOK, 2001, p. 16).



Ao apontar os princípios e ao refletir sobre os aspectos que devem ser defendidos no domínio daquilo que chama de *Critical Language Testing* (CLT), Shohamy (2004) argumenta que todo tipo de testagem é político e critica as medidas usadas de forma positivista que não levam em conta o contexto político, social e cultural.

Reconhecendo também os propósitos políticos e sociais da avaliação, Scaramucci (1999, p. 7) oferece relevantes contribuições ao investigar e discutir a forma com que os vestibulares tornam-se instrumentos que direcionam o ensino e definem “conteúdos e capacidades indesejáveis”. A autora tem desenvolvido estudos sobre o efeito retroativo de testes, focalizando especialmente o ensino de Inglês na escola pública brasileira. A autora, a partir de seus estudos e de suas reflexões, destaca que há uma assimetria entre a maneira como a leitura em LE é trabalhada na sala de aula – geralmente a partir de abordagens tradicionais –, e o modo como é concebida no programa de exames vestibulares de Língua Estrangeira (Inglês) em algumas Instituições de Ensino Superior. Nesses exames específicos, que buscam considerar a capacidade de organização de idéias, de expressão, de interpretação e de elaboração de hipóteses, os alunos precisam mostrar a sua capacidade de uso além de conhecimento sobre a linguagem. No entanto, a autora conclui que muitas vezes o caráter inovador dos exames é restringido pela cultura de ensinar do professor e que, portanto, propostas e inovações educacionais não são suficientes para mudar as concepções teóricas dos professores (SCARAMUCCI, 1999).

A relação ensino e vestibular também é uma preocupação de Gimenez (1999), que investigou se havia uma harmonia entre as concepções de linguagem e o ensino dos professores com as habilidades exigidas pelo exame. A autora conclui, através de dados obtidos em observações em sala de aula e entrevistas, que o ensino de LE, durante a preparação para o vestibular, é mediado pelas crenças pessoais dos professores sobre o que deve ser apresentado aos alunos e também pela suas expectativas em relação ao sucesso ou fracassos deles nos exames. Portanto, segundo a autora, torna-se importante discutir como o conhecimento teórico e prático dos professores, desenvolvido ao longo dos anos, a respeito do que seja ensinar LE, é manifestado no contexto de preparação para um exame como o vestibular (GIMENEZ, 1999).

Shlatter (2006a, 2006b), ao refletir sobre a prática de ensino e a busca de coerência entre objetivos, instrumentos e critérios de avaliação em LE, propõe uma perspectiva mais progressista para as práticas avaliativas. A pesquisadora questiona as escolhas ideológicas na adoção de visões de proficiência nas avaliações e destaca o modo como as experiências e teorias pessoais dos professores constroem a metodologia de ensino. Schlatter (2006a) busca

responder a diferentes perguntas relacionadas à avaliação, discutindo o tema a partir da realidade da sala de aula e do contexto social da escola. A autora explora as finalidades dos instrumentos de avaliação com relação aos objetivos do ensino de LE em diferentes contextos. Segundo Schlatter (2006a), a avaliação reflete muito a tradição estrutural de ensino, cuja idéia era de que o conhecimento era segmentado em partes, e que essas partes poderiam ser testadas isoladamente. Em contrapartida a uma avaliação estática, mecanicista e autoritária, a autora propõe, a partir de seus estudos, uma prática avaliativa mais progressista, diagnóstica, reflexiva e dialógica, cujo foco, além do aluno, seja centrado no professor e no processo de ensino/aprendizagem (SCHLATTER, 2006 a).

Essas discussões, sobre o modo como as avaliações vêm sendo implementadas e impostas a toda sociedade e as propostas de novas perspectivas, levantam a importante discussão sobre a valorização da avaliação como prática social voltada à formação e não à seletividade e ao controle dos alunos. Importa, portanto, considerar que, na avaliação, estão imbricados interesses e modelos de ensino com concepções particulares de homem, de mundo e de sociedade.

Para tornar a avaliação um instrumento de transformação social como querem os lingüistas críticos, muita reflexão e discussão são necessárias, uma vez que as vozes que assim defendem essa posição ainda não ecoam como deveriam. Dentro da perspectiva crítica de ensino de línguas, é preciso associar a avaliação a uma escola que proponha a construção do conhecimento e a formação do sujeito social. Além disso, as especificidades da avaliação da aprendizagem da LE exigem uma postura mais engajada de educadores e lingüistas aplicados, a fim de que se elaborem estudos e pesquisas voltados ao preenchimento desse campo lacunar que ainda persiste na área da Lingüística Aplicada (SHOHAMY, 2004).

De acordo com a maioria dos teóricos atuais, descobrir o que vale e o que não vale a pena em relação às práticas avaliativas é um projeto de construção mútua entre professores e alunos. E um ato de saber envolve um movimento dialético, que vai da ação para a reflexão, que passa a operar sobre outra ação, que, por sua vez, resultará em uma nova ação (FREIRE, 2002). Assim, numa perspectiva mais progressista, lingüistas aplicados e pesquisadores na área de ensino de línguas alimentam-se dos princípios da teoria sociointeracionista e dos postulados do construtivismo, resgatam e discutem a pedagogia de ensino de línguas numa visão crítica, relacionando as questões da sala de aula às questões sociais, políticas e culturais.

No entanto, mesmo assim, as praticas avaliativas em LE têm sido resistentes a desafios mais críticos, embora haja uma tentativa entre pesquisadores na área de Lingüística Aplicada de separá-las de abordagens positivistas. Em 1998, um novo desenho da pedagogia de línguas

foi estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e, apesar de a avaliação não ter sido discutida com profundidade, tal prática foi abordada e apontada como uma prática política, social e ideológica que deveria levar em consideração formas de conhecimento localizadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, escritos por pesquisadores da academia, trouxeram uma concepção baseada na pedagogia crítica, que enfatiza práticas pedagógicas, que objetivam a valorização das ações de professores e alunos em sala de aula. Contudo, como Cox e Assis-Peterson (1999) mostraram, os professores de Inglês desconhecem a pedagogia crítica, ainda que tenham tido que aceitar a reforma educacional, produzida e “planejada na academia e distribuída como um pacote pronto para professores de ensino elementar e secundário”<sup>18</sup> (COX; ASSIS-PETERSON, 1999, p. 434). Desse modo, as novas formas de ensinar e avaliar que apontam para uma educação lingüística, não foram consideradas por esses professores que não mudaram suas posturas no ambiente de sala de aula. Assim, segundo as autoras, as idéias de acurácia e busca pela proficiência lingüística, trazidas pelo movimento mais purista da abordagem comunicativa, continua imperando em muitos contextos, apesar das críticas mundiais feitas por pesquisadores da área de ensino de LE em relação a essa abordagem. Segundo essas críticas, esse movimento privilegia a visão de ensino de línguas como aquisição lingüística e competência comunicativa e não reconhece a dimensão social, política e ideológica de tal ensino.

A valoração da competência lingüística e a idealização de alcançar objetivos inatingíveis na sala de aula, da escola regular, ainda levam uma grande parcela dos professores a sonhar com o desenvolvimento da habilidade oral e culpar o sistema educacional por não oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento de tal habilidade (ASSIS-PETERSON, 2003; COX; ASSIS-PETERSON, 1999; GARCEZ, 2003).

Nessa perspectiva, a competência lingüística básica dos alunos representa um entrave ao desenvolvimento das aulas e das avaliações. Os professores acusam o sistema educacional de não considerar o Inglês como Língua Estrangeira como uma disciplina com o mesmo *status* que Matemática ou História, por exemplo. Também argumentam contra o número elevado de alunos na sala de aula, contra o número reduzido de aulas por semana e contra as condições dadas. Os limites organizacionais e físicos da escola regular, a baixa expectativa de sucesso e o lugar que a disciplina de Língua Estrangeira ocupa no currículo, não estão de acordo com os objetivos que enfatizam habilidades orais e acurácia (ASSIS-PETERSON, 1999; CELANI, 1995).

---

<sup>18</sup> “[...] hatched in academia and delivered as a ready-made package to elementary and secondary teachers” (COX; ASSIS-PETERSON, 1999, p. 434).

A discussão apresentada nesta subseção destaca a importância de saber por que os professores avaliam seus alunos do jeito como avaliam. Há aspectos relevantes que estudos a esse respeito podem contribuir, como por exemplo: (a) inovações na sala de aula de Língua Estrangeira e implementação de novo currículo – que deveria ser acomodado levando em conta as razões avaliativas dos professores e b) busca de novas alternativas de avaliação que possam se contrapor à sabedoria legitimada (*accepted wisdom*) da metodologia de ensino de línguas que emana de certas tradições e instituições, na grande maioria, distantes do real contexto de ensino (BREEN, 1987, 2001; HOLLIDAY, 1994, 2005; KURAMAVADIVELU, 2001; PENNICOOK, 2001).

Por conseguinte, uma grande motivação para o presente estudo foi explorar a pedagogia prática e teórica dos professores de Inglês e abordar como eles relacionam essa pedagogia com suas práticas avaliativas. Do meu ponto de vista, as práticas avaliativas regulam a maior parte das ações pedagógicas e práticas dos professores, uma vez que é esperado que eles mostrem resultados para a instituição, para os pais e também para seus colegas. Tal ação é fortemente influenciada pelo arcabouço teórico que os professores adquiriram em sua formação profissional e também pelas suas experiências como professores e alunos. Criam-se assim descompassos pedagógicos que são criados entre o que os professores acreditam e o que essas novas teorias exigem.

Por fim, considerando a avaliação uma prática social, discuto, a seguir o conceito de *habitus* de Bourdieu (1990). Procuo utilizar esse conceito para demonstrar como as práticas avaliativas vão se constituindo socialmente ao longo da formação das participantes, como estudantes e como professoras de línguas, e como, no ambiente de trabalho, essas práticas são legitimadas e reproduzidas ao encontrarem um grupo que garante condições para a continuidade do *habitus*.

## 2.4 A AVALIAÇÃO EM LE E UM ENFOQUE SOCIOLÓGICO

Há sem dúvida uma escassez de estudos sobre a avaliação escolar, sob um enfoque sociológico, como já foi citado anteriormente neste trabalho. Essa escassez é ainda mais ressaltada na literatura específica sobre o ensino de línguas. Nessa área, encontram-se inúmeras publicações que visam informar, desenvolver e fornecer um direcionamento no planejamento das atividades utilizadas na avaliação, mas, no entanto, não são encontradas muitas contribuições direcionadas para a análise sociológica da avaliação na sala de aula de

LE. Ao invés disso, os procedimentos para as práticas avaliativas no processo de ensino/aprendizagem de línguas, assim como em outras disciplinas, têm sido tradicionalmente utilizados para medir as habilidades cognitivas, assim como têm sido discutidos com base em conceitos da Psicologia. Entretanto, a avaliação não pode ser entendida puramente como um processo cognitivo, pois tem na escola e em toda a sociedade um caráter social.

Cada vez que uma avaliação é realizada, tal ação não é privada e nem motivada por uma curiosidade pessoal sobre o outro indivíduo, mas, sim, é um ato institucional que serve a propósitos institucionais (MCNAMARA, 2000). Portanto, as políticas e práticas de avaliação em LE não podem ser consideradas neutras, já que a avaliação é um produto e agente de ideologias (SHOHAMY, 2001). Os indivíduos entendem e desenvolvem as práticas avaliativas no contexto educacional de acordo com suas ideologias, seus pensamentos, sua formação e seu *habitus*. Também a responsabilidade e o comprometimento dos agentes envolvidos no processo avaliativo geram incertezas, geram conflitos, devido às diferentes linhas de pensamento, e geram tensões ante a realidade posta. Diante de tais conflitos e dilemas, o *habitus* pode agir quase de modo automático, repetindo modelos e formas de agir já legitimadas na prática da avaliação da aprendizagem escolar.

Nesta pesquisa, procuro identificar as razões que professoras de Inglês como Língua Estrangeira atribuem às suas práticas avaliativas, buscando investigar qual o significado dessas práticas, qual a relação que existe entre as razões e as práticas e, enfim, por que essas professoras avaliam como avaliam. Ainda, através da noção de *habitus*, de Bourdieu, busco particularmente discutir como certas estratégias de avaliação são selecionadas e incorporadas pelo grupo de professoras como parte de seu repertório de práticas.

#### 2.4.1 A TEORIA DO *HABITUS* DE BOURDIEU: ASPECTOS PRINCIPAIS

O conceito de *habitus* se constitui em um recurso significativo para estudar as experiências de professores, na sala de aula de LE, ao se tentar compreender como as práticas avaliativas vão sendo incorporadas no cotidiano escolar. Conceber a avaliação através do conceito de *habitus*, sob a perspectiva sociológica, significa considerar a prática avaliativa não como algo somente ligado à história individual de cada professor, mas como um objeto de estudo que, além de ser uma experiência individual, é também uma experiência socializada e, assim, fruto das relações sociais desenvolvidas no campo social onde o professor está inserido.

A palavra *habitus* em latim se refere a “uma condição típica ou habitual, estado ou aparência” (JENKINS, 1992, p. 74), mas em Bourdieu agrega o significado de um sistema de disposições ajustados a condições particulares (BOURDIEU, 1990) e é utilizado para explicar a prática social. O conceito é explicado pelo autor como:

Um produto da história, [que] produz práticas individuais e coletivas – e mais história – de acordo com os esquemas gerados pela história. Ele garante a presença ativa das experiências passadas, as quais depositadas em cada organismo em forma de esquemas de percepção, pensamento e ação, tendem a garantir a construção das práticas tidas como corretas e sua permanência ao longo do tempo mais confiavelmente do que *todas* as regras formais. (BOURDIEU, 1980, p. 54)<sup>19</sup>.

A definição de *habitus* de Bourdieu (1990) é um conceito-chave, baseado nas origens aristotelianas e escolásticas, que o autor usa de uma forma muito específica. O *habitus* pode levar ao uso não consciente de determinadas ações na conduta cotidiana, uma vez que elas já estão completamente incorporadas. Entretanto, essas ações podem sempre sofrer ajustes e adaptações devido às “capacidades criadoras, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente” (BOURDIEU, 1989, p. 61). Mesmo assim, as ações vão sendo incorporadas à prática diária, de forma quase inconsciente, sem que se questione a importância das mesmas. As práticas vão sendo adaptadas às novas situações e vão sendo cristalizadas e reproduzidas através dos “mais aparentemente insignificantes aspectos das coisas, situações e práticas da vida cotidiana” (BOURDIEU, 1991, p. 51)<sup>20</sup>.

Para Bourdieu (1990), pode-se entender os princípios e lógicas que geram as práticas e ações em um determinado campo social, onde atuam os indivíduos, buscando-se compreender por que determinadas práticas passam a formar um padrão de conduta de um indivíduo ou de um grupo sem que necessariamente se tenha justificativas para elas. Por causa das disposições adquiridas ao longo da vida, as ações e práticas passam a parecer naturais. Desse modo, o processo de produção perpassa essas práticas, gerando percepções que vão sendo reproduzidas, mesmo sem serem institucionalizadas ou explicitamente verbalizadas.

Dentro dessa concepção teórica, a forma como o agente social compreende o mundo e a forma como constrói as representações do mundo social variam de acordo com sua posição e interesses associados a essa posição em determinado campo social (BOURDIEU, 2004).

---

<sup>19</sup> *[the habitus], a product of history, produces individual and collective practices – more history – in accordance with the schemes generated by history. It ensures the active presence of past experiences, which, deposited in each organism in the form of schemes of perception, thought and action, tend to guarantee the ‘correctness’ of practices and their constancy over time, more reliably than all formal rules* (Bourdieu, 1990, p. 54).

<sup>20</sup> “[the formation of habitus are transmitted (...) through suggestions inscribed in the] most apparently insignificant aspects of the things, situations and practices of everyday life” (BOURDIEU, 1991, p. 51).

Como o autor destaca, o *habitus* funciona como

um sistema de esquemas de percepção e de apreciação, como estruturas cognitivas e avaliativas que [os agentes] adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas (BOURDIEU, 2004, p.158).

Esse sistema de esquemas faz com que o indivíduo aja de acordo com as disposições adquiridas precocemente e que se adapte a outras que virão a ser adquiridas. Tais aquisições vão sendo integradas em um só *habitus* que, todavia, não pára de adaptar-se às situações novas e inesperadas. Portanto, a teoria do *habitus* enfatiza três aspectos importantes: 1) a realidade social não existe num vácuo ou vazio social; 2) as estruturas cognitivas têm uma gênese social, sendo internalizadas através da socialização e da educação; 3) a realidade social não é construída individualmente; ao contrário, ela é fruto de um empreendimento coletivo (BOURDIEU, 1990, 2004).

Como no conceito de *habitus*, de Bourdieu, a avaliação em LE não parece ser uma invenção momentânea e individual. Ela tem sido compreendida e praticada a partir do sentido prático e a partir da repetição de modelos e padrões de conduta. Conseqüentemente, a avaliação como uma prática social é a exteriorização de tudo aquilo que foi adquirido socialmente ao longo da trajetória pessoal do indivíduo. O fato de as disposições que foram incorporadas ao longo da vida não se tornarem ou virem à tona de forma consciente faz com que o indivíduo sinta-se independente e sinta-se como se suas escolhas fossem naturais e espontâneas. Nessa perspectiva, mesmo não se dando conta, o professor, ao avaliar, une pensamento e ação, formados a partir de opiniões que são consideradas corretas e apropriadas, que ajudam no momento das tomadas de decisões. Nesse momento, idéias, sentimentos e ideologias pessoais estão envolvidos, assim como também todos os aspectos adquiridos nas relações sociais dos indivíduos.

Como Bourdieu e Passeron (1977) lembram em seu livro clássico sobre reprodução, a avaliação domina a escola, as práticas dos agentes, a organização e o funcionamento da instituição. A avaliação expressa claramente os valores acadêmicos e as escolhas do sistema educacional que estão implícitos ao se impor uma definição de conhecimento e a maneira de demonstrá-lo. Desse modo, a avaliação oferece ferramentas poderosas e eficazes para a imposição da cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1977).

Nessa perspectiva, Bourdieu enfatiza a necessidade de se discutir e analisar sociologicamente as lógicas dos agentes do sistema escolar. Segundo Bourdieu (1990, 2004), a escola funciona como uma enorme máquina classificatória que legitima a inclusão e a

exclusão e que forma a base da ordem social. E o mecanismo da avaliação na escola, embora não determine, certamente contribui para a reprodução dos valores da cultura dominante. Assim sendo, as avaliações expressam, incutem e consagram valores relacionados ao sistema educacional. Os diferentes tipos de testes acadêmicos tornam-se modelos de comunicação que fornecem o protótipo da mensagem pedagógica que se quer passar (BOURDIEU; PASSERON, 1977).

Explicar o conceito de *habitus* e sua utilização nesta tese constituiu o foco desta subseção. Com esse conceito, entendo que se possa avançar um pouco além de estudos de cunho técnico que têm sido desenvolvidos sobre a avaliação da aprendizagem em LE, uma vez que tal concepção teórica considera que as práticas e as ações dos indivíduos são orientadas e caracterizadas pela realidade social na qual eles foram socializados. Cabe, portanto, na subseção que segue, discutir como Bourdieu concebe as condições objetivas que constituem um sistema de predisposições para as práticas desenvolvidas pelos professores.

#### 2.4.2 O *HABITUS* E O GRUPO SOCIAL

Os profissionais, ao começarem a trabalhar em determinado lugar e instituição, procuram se socializar e, para tanto, precisam aprender e assimilar normas, regras de polidez, valores e crenças, ou seja, as disposições daquele campo social que caracterizam as práticas daquela coletividade. As disposições duradouras e transponíveis, sobre as quais nos fala Bourdieu (1990), são formas de agir e de pensar adquiridas pelos indivíduos e, de acordo com suas próprias condições de existência, passam a funcionar como princípios que regem as ações. A interiorização dessas disposições durante a socialização faz com que os comportamentos e valores passem a ser considerados naturais e óbvios.

Assim, a socialização é caracterizada pela formação do *habitus* que, uma vez incorporado, reproduz normas e regras sociais. Nesse esquema de ação incorporado pelos indivíduos, há dois componentes essenciais: o *ethos*, que serve para designar inconscientemente a moral na prática cotidiana, e a *hexis*, que está relacionada às posturas e disposições do corpo e que foram incorporadas também ao longo da vida (BOURDIEU, 1990). O corpo é um depositário das disposições – e a isso Bourdieu chama de *hexis corporal* – e está organizado de acordo com esquemas práticos que são produtos da história que, ao mesmo tempo, geram novas práticas e percepções que reproduzem mais história.

Assim sendo, as práticas avaliativas são frutos de um fenômeno social que não podem



ser entendidos fora do tempo ou espaço. O *habitus* leva as pessoas a agirem e reagirem de maneira própria e a empregarem certas práticas. Embora essas práticas não sejam conscientemente reguladas por alguma regra explícita ou específica, elas são geradas por disposições que dão ao indivíduo uma noção de competência social, isto é, garantem a ele que suas ações serão compreendidas no mundo social em que vivem (BOURDIEU, 1990, 1991, 2004). Assim, por exemplo, à medida que, em uma escola, professores reproduzem práticas legitimadas no grupo local, eles mostram que dominam as regras do jogo e fortalecem a idéia de pertencimento àquele campo específico.

Tendo apontado para a maneira como os indivíduos adquirem as lógicas de ação no grupo social em que atuam, pretendo na próxima subseção mostrar como essa perspectiva de Bourdieu, no que diz respeito à relação entre estrutura social e individual, não é uma perspectiva determinista que define comportamentos. É, sim, uma perspectiva que considera que as práticas dos indivíduos, embora não definidas somente pelas condições objetivas presentes no contexto, são guiadas por um sentido prático que eles utilizam para se adaptar em cada situação social.

#### 2.4.3 O *HABITUS* E O SENTIDO PRÁTICO OU SENTIDO DO JOGO

Para Bourdieu, o *habitus* orienta os indivíduos nas suas ações cotidianas sem exatamente determiná-las. Esse conceito permite que o autor desenvolva sua teoria da prática, indo além do subjetivismo e do objetivismo, doutrinas que para o autor não contemplam as complexidades da construção da realidade social.

Em suas explicações a respeito de como o indivíduo age e como escolhe suas práticas em um campo social específico, Bourdieu (1980, 1990, 2004) usa a expressão “o sentido prático” – *les sense pratique* – para definir a sensação daquilo que deve ser feito, daquilo que é apropriado e daquilo que não é, ou seja, o sentido prático para as ações. Ao falar dessa noção, o autor utiliza também a expressão “o sentido do jogo” – *the feel for the game* – (BOURDIEU, 1990, p. 82), já que essa metáfora traduz a idéia de que o indivíduo age de acordo com regras específicas diante das circunstâncias dadas em um campo específico. Bourdieu realça, desse modo, a dimensão flexível do *habitus* ao explicar a metáfora do jogo, afirmando que é o *habitus* que dá ao indivíduo a idéia do futuro iminente do jogo e que permite o reconhecimento daquilo que é apropriado e o que não é. Como explica o autor, “esse ‘sentido do jogo’, com dizemos em francês, é o que permite gerar uma infinidade de ‘lances’ adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa

que seja, pode prever” (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Assim, devido a esse sentido prático, os comportamentos e práticas de um determinado grupo social passam a ser considerados naturais e inquestionáveis. Para Bourdieu, é o sentido do jogo que dá às interações sociais um sentido subjetivo, um significado e também um resultado iminente para aqueles que interagem em um determinado campo social e que, portanto, reconhecem o que está em risco, com a capacidade de orientar-se no campo social, seguindo a lógica desse campo e das situações que se apresentam (BOURDIEU, 1990).

Isso não significa dizer, no entanto, que essa orientação propiciada por esse sentido prático conduziria o indivíduo de forma mecânica a praticar suas ações. Bourdieu (1990) fala em agentes sociais ao invés de sujeitos. Como o autor assinala: “Falo em agentes e não em sujeitos. A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam” (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Desse modo, Bourdieu (1990) utiliza o conceito de *habitus* para explicar como funciona a sociedade. Segundo o autor, os agentes sociais inseridos em um determinado campo social acabam acomodando-se para que suas práticas se constituam como significantes. Para tanto, procuram adquirir os saberes necessários para as relações sociais, não significando que os indivíduos que dividem o mesmo *habitus* precisam agir da mesma maneira. No entanto, mesmo cada indivíduo desenvolvendo seu projeto pessoal, estará inconscientemente concordando com uma parcela da sociedade que sente e escolhe como ele.

Bonnewitz (2003), ao refletir sobre a teoria de Pierre Bourdieu, explica em outros termos e através de analogia o que o sociólogo queria ressaltar com a idéia de que muitas vezes as escolhas para as práticas individuais não são calculadas conscientemente, ou permitem um esclarecimento:

Uma analogia com a prática musical permite apreender este efeito: os agentes agem como músicos que improvisam sobre um mesmo tema, cada um tocando algo diferente que, entretanto, concorda harmoniosamente com aquilo que cada um dos outros toca; o *habitus* é um princípio que instaura uma orquestração das práticas sem maestro (ou antes, com um maestro invisível). A prática coletiva deve a sua coerência e a sua unidade ao efeito do *habitus* (BONNEWITZ, 2003, p. 87).

Assim concebido o conceito de *habitus*, a motivação para a escolha das práticas vai depender da soma de ligações e das relações sociais nas quais o agente social está inserido. Desse modo, nenhum indivíduo age de forma irracional e mecânica, todavia as condutas sociais são organizadas e adaptadas de acordo com o que lhe é oferecido e com a sua posição

no espaço social (BOURDIEU, 1977).

Por outro lado, o *habitus* é constantemente influenciado por experiências novas e é sensível à mudança social, reestruturando-se de acordo com a trajetória pessoal percorrida pelo agente. No entanto, a maioria das pessoas está destinada a encontrar circunstâncias similares àquelas que originaram seu *habitus*. Esse conceito se constitui num recurso importante para ajudar a perceber que o homem é um ser social e que seus atos e comportamentos são frutos de múltiplas aquisições sociais.

Não há, portanto, na visão sociológica de Bourdieu, uma visão intelectualista ou mecanicista entre o agente social e o mundo. O *habitus* é, sim, constituído socialmente. O agente social é interpretado como um indivíduo com capacidade de invenção e improvisação, porém há uma adaptação social, um sentido de jogo em cada campo. Como o autor enfatiza:

o *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e coagido do que a ação de um bom jogador. Ele fica naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se a bola o comandasse, mas, desse modo, ele comanda a bola. O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas; as coações e as exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se àqueles e somente àqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso da necessidade iminente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las (BOURDIEU, 2004, p. 82).

A citação, como também o que foi dito anteriormente, pode ser transposta para as práticas educacionais. No caso específico da avaliação, as práticas podem não ser produtos da obediência a nenhuma regra, mas, sim, produtos de ações individuais, orientadas por condições objetivas, inscritas na estrutura escolar e orientadas também pelo “sentido do jogo”, que leva os professores a escolherem a “melhor” prática, considerando as condições e as necessidades que eles acreditam ser mais urgentes na estrutura social na qual se encontram.

Desse modo, o conceito de *habitus* discutido nesta subseção é importante para esta tese no sentido de ajudar a entender como a avaliação, como uma prática social, é construída no contexto de ensino de línguas numa escola regular.

Neste capítulo, registrei a discussão sobre a necessidade de se investigar as práticas de ensino na sala de aula de LE, discuti aspectos da avaliação educacional e conceitos e propósitos das práticas avaliativas em Língua Estrangeira de acordo com diferentes metodologias. Apontei para a discussão sobre a avaliação em Lingüística Aplicada e

apresentei o conceito de *habitus* de Bourdieu. A discussão teórica neste capítulo servirá como base para a análise dos dados apresentada no capítulo 4 desta tese.

No próximo capítulo, descrevo a metodologia utilizada nesta pesquisa com o objetivo de esclarecer os procedimentos que guiaram todas as etapas deste trabalho.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, com o propósito de esclarecer princípios e procedimentos, discuto aspectos relacionados à metodologia utilizada que guiaram as diversas etapas desta pesquisa. Para tanto, descrevo o acompanhamento do trabalho das cinco professoras, feito através de fontes diversas, como a observação das aulas durante um semestre, gravações em áudio e vídeo de algumas aulas, questionários, entrevistas e notas de campo. O objetivo específico desta seção é descrever os passos dados na tentativa de revelar as razões para as práticas avaliativas adotadas pelas professoras participantes deste estudo.

Na primeira subseção, descrevo a metodologia de pesquisa usada e o porquê desse modo de investigação ter sido empregado nesta tese. Apresento e explico, então, baseada na literatura, o desenho e os procedimentos empregados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, descrevo o campo social escolhido para a pesquisa, o processo de negociação para a investigação naquele contexto e a razão da seleção daquela determinada instituição. Por fim, também discuto questões referentes às mudanças ocorridas durante o processo de geração de dados.

Esta é, portanto, uma pesquisa interpretativa e qualitativa, de base etnográfica, que procura investigar e focar as práticas avaliativas no processo de ensinar/aprender Línguas Estrangeiras, neste caso, Inglês, em uma escola da rede oficial, de ensino fundamental e médio.

#### 3.1 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

A abordagem etnográfica é descrita por Van Maanen (2002, p. 102) como uma “abordagem [que] permite ao pesquisador usar a cultura do local (conhecimento partilhado e socialmente adquirido, disponível aos participantes e membros daquele campo) para explicar os padrões observáveis da atividade humana”<sup>21</sup>. O convívio e a interação com as pessoas no campo, onde as relações sociais são construídas, permite ao pesquisador descobrir e explicar a forma como as pessoas lidam com as situações cotidianas (VAN MAANEN, 2002). Assim, um estudo com enfoque etnográfico caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com a situação a ser investigada, permitindo a interpretação dos processos que fazem parte da

---

<sup>21</sup> “[this] approach allows a fieldworker to use the culture of the setting (the socially acquired and shared knowledge available to the participants or members of the setting) to account for the observed patterns of human activity” (VAN MAANEN, 2002, p. 102).

experiência vivida pelos professores na experiência escolar cotidiana. Dessa forma, a utilização de tal método permite sistematizar aquilo que não está documentado, buscando revelar, descrever e interpretar as ações das professoras e os significados atribuídos às suas práticas avaliativas, desenvolvidas no desenrolar de suas aulas. Esse enfoque também possibilita um conhecimento profundo da realidade escolar. Como destaca André (1995), o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana permite entender “os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 41). A autora destaca ainda a importância desse tipo de pesquisa para o entendimento das estruturas de poder, da organização do trabalho escolar e do papel do sujeito nesse espaço social complexo que é a instituição escolar. André (1995, p. 41) também argumenta que a pesquisa etnográfica ajuda a compreender a escola como “um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes”.

Numa abordagem qualitativa e interpretativa, de base etnográfica, a pesquisa envolve a interpretação das ações cotidianas dos participantes. A interpretação deve ser idealmente feita a partir de observações prolongadas do cenário investigado, objetivando a manifestação de uma das características mais fortes da pesquisa qualitativa, que é o entendimento das ações, conforme elas são definidas na perspectiva dos atores (ERICKSON, 2003). É preciso também procurar identificar a presença ou a ausência de algo, determinando sua natureza e características próprias, uma vez que as observações são desenvolvidas no ambiente natural de vida e de trabalho das pessoas. Segundo Watson-Gegeo (1988), no ambiente natural, o comportamento dos participantes deve ser descrito, interpretado e explicado, mediante uma observação, intensa e detalhada, do modo como é socialmente organizado, das regras sociais do ambiente em questão, das expectativas interacionais e dos valores culturais.

Em relação à pesquisa interpretativa, Garcez (2004) chama a atenção para as ocorrências contraditórias às expectativas, lembrando que o pesquisador deve guardar e analisar com cuidado os quadros discrepantes. Também por intermédio desse método de averiguação, o aspecto familiar das ações sociais deve se transformar em estranho, problemático, visível, passível de exame e de reflexão. A compreensão específica de tais ações se dá pelas rigorosas descrições e argumentações efetuadas a partir da documentação obtida no cenário da investigação (GARCEZ, 2004).

### 3.1.1 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA NA LINGÜÍSTICA APLICADA

Os pesquisadores na área de Lingüística Aplicada têm enfatizado firmemente, em especial nas últimas décadas, a importância de estudos etnográficos na comunidade de ensino de Língua Estrangeira. Mais especificamente, esses pesquisadores têm tentado encorajar outros estudiosos a abordar aspectos sociológicos e políticos tais como a natureza ideológica da prática e a consciência do imperialismo lingüístico e profissional (GARCEZ, 2003; HOLLIDAY, 1996, 2005a; PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003, entre outros). Argumentando em favor de uma pedagogia crítica, tais autores apontam para um modelo de investigação capaz de mostrar as evidências dos conflitos, das tensões, dos dilemas e das contradições pedagógicas, conceituais e culturais. Em outras palavras, um modelo capaz de mostrar como as pessoas fazem coisas em contextos específicos (DENZIN; LINCOLN, 2000).

De acordo com Holliday (1996), da ausência de uma perspectiva etnográfica mais ampla, resulta uma visão limitada da sala de aula, que enfatiza a metodologia de ensino, independente de seu contexto. Baseado no seu desejo firme de encontrar metodologias mais abrangentes na pesquisa qualitativa, o autor aponta para um método de pesquisa crítica capaz de revelar as realidades complexas de culturas que são difíceis de capturar pelos meios mais tradicionais (HOLLIDAY, 2005b)<sup>22</sup>. Desse ponto de vista, os pesquisadores devem abordar os dados habilmente para mostrá-los através de uma descrição densa. Entretanto, ainda são escassas as obras em língua portuguesa resultantes de “pesquisa qualitativa do cotidiano da sala de aula” (COX; ASSIS-PETERSON, 2003, p. 21).

### 3.1.2 A ESCOLHA DO MÉTODO PARA ESTE ESTUDO

A razão para as práticas avaliativas escolares e os limites que a avaliação impõe ao trabalho de professores de Língua Estrangeira têm sido escassamente descritos. Conhecer os princípios “embutidos” na prática avaliativa dos professores de LE, que estão atuando diretamente com os alunos e lidando com as mais variadas situações, diversas e adversas, pode levar a conhecer questões capazes de iluminar a trajetória de pesquisas em ensino de Línguas e fornecer os elementos destinados a mudanças necessárias. Como destacam Celani e Magalhães (2002, p. 323), “[...] o comportamento dos professores é motivado por um

---

<sup>22</sup> No prelo.

complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, ideologias e questões de estrutura escolar em questão”. E, mergulhar nesse *complexo conjunto* de que falam as autoras, não é tarefa das mais fáceis. É necessário um envolvimento profundo e particularmente preocupado com questões éticas para entender e discutir de forma apropriada a realidade da sala de aula e as práticas dos professores de Línguas Estrangeiras. De acordo com Celani e Magalhães (2002, p. 335), “[...] é necessário desenvolver um trabalho constante, também na investigação de instrumentos oferecidos para o desenvolvimento de uma prática crítica e de novas visões do currículo nos contextos particulares de ação destes profissionais”. Como tem sido apontado na literatura, geralmente é difícil para os professores verbalizarem os princípios que orientam suas práticas, uma vez que o cotidiano da maioria deixa pouco tempo livre para reflexões (BREEN et al, 2001; WILDMAN; NILES, 1987). Do mesmo modo, Sato e Kleisasser (1999, p. 514) destacam a dificuldade de investigar esses aspectos, lembrando que “a questão sobre crenças, conhecimentos e práticas de professores é complexa. As nuances e a sutileza do modo como estas noções interagem são esquivas, quando não, evasivas”<sup>23</sup>.

Assim sendo, ciente das dificuldades e da obscuridade do campo de nuances e de sutilezas em que eu mergulharia, procurei desenvolver uma metodologia que pudesse dar conta de todas as complexidades desse tipo de investigação na tentativa de oferecer um entendimento das práticas avaliativas de professores de Inglês como LE.

Assim sendo, o método etnográfico, qualitativo e interpretativo pareceu-me o meio mais adequado para a investigação das práticas avaliativas, uma vez que minha pretensão era entender profundamente o porquê de os professores adotarem determinadas posturas e ações ao desenvolverem suas práticas avaliativas, consideradas tão complexas no ambiente escolar. Acredito que a abordagem qualitativa pode potencializar as pesquisas de sala de aula cujo foco é o processo educativo. Meu interesse principal era vivenciar e examinar as práticas avaliativas através da observação, da entrevista e da análise documental realizadas no desenrolar dos eventos cotidianos da sala de aula. Tendo este estudo uma perspectiva da pedagogia crítica do ensino de línguas como base, busquei desenvolver uma abordagem metodológica contrária a do fazer quantitativo típico das observações positivistas. Com essa opção, procurei estudar o ensino de LE de modo a compreender o que se passava no cenário observado através da relação participativa, engajando-me e envolvendo-me no trabalho cotidiano das participantes. É, portanto, um trabalho investigativo e interpretativo que, por

---

<sup>23</sup> “The issue of L2 teachers’ beliefs, knowledge, and practice is complex. The nuances and subtlety of how these notions interact is elusive, if not evasive” (SATO; KLEINSASSER, 1999, p. 514).



meio da observação das ações cotidianas das professoras, procura trazer o entendimento dessas ações através de uma descrição detalhada e sustentada daquilo que acontece naquele determinado espaço social (FOLEY, 2002).

Com um foco nas ações cotidianas das professoras, a pesquisa desenvolvida possibilitou revelar significados implícitos nas práticas avaliativas. Os momentos de interação foram explorados e discutidos. Através das observações, das entrevistas e da geração de outros dados no cenário, tornou-se possível a interpretação dos significados atribuídos às práticas locais. Nesse aspecto, a descrição rica das ações e seus significados é o que torna a etnografia um método intenso de captura dos significados culturais implícitos nas ações das pessoas e no que essas ações significam para elas (RIEMER, 2001). Como destaca a autora, a “etnografia é particular por natureza”<sup>24</sup> (RIEMER, 2001, p. 243). Assim, procuro mostrar no trabalho a perspectiva desse grupo de professoras em relação às suas práticas avaliativas, buscando suscitar no leitor uma reflexão sobre como a organização da vida cotidiana dessas professoras, nesse cenário específico, equipara-se à organização e às práticas de outras em momentos e espaços institucionais diversos. Inegavelmente, a perspectiva mostrada é fruto também da minha interpretação e, assim, está sujeita a todo tipo de forças sociais às quais estou exposta.

Desse modo, desenvolvida numa perspectiva etnográfica com o propósito de “documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam” (ERICKSON, 2003, p. 12), esta pesquisa está situada na área de Linguística Aplicada e especialmente embasada nos conceitos propostos pela sua vertente crítica.

A metodologia que apresento a seguir segue especificações e sugestões de autores envolvidos com pesquisas qualitativa e interpretativa e que adotam os princípios da perspectiva etnográfica na sala de aula de LE. Assim, o desenho e os procedimentos adotados durante o processo da pesquisa foram baseados principalmente na especificações e sugestões de Assis-Peterson (2003), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Erickson (1990, 2003), Garcez (2004), Mason (1996), Van Lier (1988) e Watson-Gegeo (1988, 1997). Apresento então, a seguir, os detalhes do estudo, focado nas práticas avaliativas de cinco professoras de Inglês. Início com o relato sobre as mudanças ocorridas durante o trabalho de campo, as quais determinaram a utilização de procedimentos diferentes daqueles estabelecidos no planejamento original.

---

<sup>24</sup> “*Ethnography [however] is particular by nature*” (RIEMER, 2001, p. 243).

### 3.1.3 MUDANÇAS OCORRIDAS DURANTE A GERAÇÃO DE DADOS – A HISTÓRIA NATURAL DA INVESTIGAÇÃO

Entre as particularidades da pesquisa desenvolvida sob o viés etnográfico está a de que o trabalho de campo por si só é um fenômeno social e, portanto, sujeito a mudanças. Ao adotar essa modalidade de pesquisa, tinha consciência de que meu trabalho dependeria do contexto. Devido a isso, as decisões e as direções tomadas durante a pesquisa poderiam ser revistas e redirecionadas conforme o que era a mim apresentado em campo. Dessa forma, evitei um modelo de investigação mecânica, linear e descontextualizada, e as mudanças necessárias durante o processo foram sendo arranjadas de acordo com as necessidades e especificidades daquele determinado cenário. Assim, o curso do projeto traçado inicialmente foi sendo alterado, de acordo com aquilo que a literatura aponta como estratégia da investigação qualitativa, ou seja, as perguntas e os procedimentos da pesquisa devem permanecer sob permanente escrutínio (ERICKSON, 1990; WOLCOTT, 1990). Esse aspecto também me levou a interpretar e a refletir sobre todo o trabalho, de maneira contínua e interminável, pois, embora os dados sejam informativos, é necessário que o pesquisador saiba lidar com eles, do contrário, eles perecem (WOLCOTT, 1990).

Como aponta Erickson (1990), o trabalho de campo revela significados que não podem ser antecipados no início da investigação, o que leva o pesquisador a refletir e modificar seu modo de pensar durante o processo de pesquisa. Segundo o autor, o pesquisador é responsável por documentar todo o processo de mudança que ocorre durante a pesquisa, mostrando em detalhes que as novas percepções e reflexões foram consideradas diante de evidências capazes de transformar as noções preconcebidas. Esse comprometimento em demonstrar que houve alterações durante a geração de dados durante o curso do estudo deve apontar os modos específicos em que as mudanças de perspectiva aconteceram (ERICKSON, 1990).

Embora o foco principal desta pesquisa, ou seja, os sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas avaliativas na sala de aula de LE, não tenha mudado, algumas perguntas iniciais precisaram ser revistas, uma vez que o dados gerados no cenário da pesquisa não dariam conta de respondê-las. Por outro lado, o trabalho de revisão permitiu explorar ainda mais o cotidiano escolar das professoras naquele cenário, possibilitando uma descrição densa (*thick description*) e uma interpretação mais abrangente e profunda da cultura profissional (HOLLIDAY, 2002).

Torna-se importante ressaltar que as mudanças não aconteceram de maneira simples.

A riqueza dos dados, assim como os seus limites, apareceram somente depois de intenso processo de reflexão.

Após intensa leitura e reflexão sobre o material gerado, concentrei-me especificamente nos dados produzidos nas entrevistas, nas notas de campo feitas durante as observações em sala de aula e nas outras situações ocorridas durante o período em que permaneci na instituição. Decidi que algumas informações geradas a partir de fontes, tais como o questionário e as gravações em vídeo, não contribuiriam na resolução de meus questionamentos da forma como eu havia pensado inicialmente. Precisei, então, atribuir uma importância relativamente menor para um material que eu achava ser essencial e imprescindível. No contexto da pesquisa, a rigidez e a padronização do imenso questionário perdeu assim sua importância inicial, uma vez que fora idealizado na fase em que eu demonstrava uma preocupação excessiva com a validade e a quantificação dos dados. Porém, essa técnica serviu para reflexões e considerações sobre as dificuldades e as falhas de tais procedimentos, especialmente o questionário, como método de geração de dados, visto que me certifiquei que as pessoas, no momento de respondê-lo, selecionam o que responder de acordo com o que acreditam que se quisesse – ou não – ouvir delas, e que nem sempre suas respostas dizem respeito às suas ações.

Assim, procurei mudar o foco das perguntas, pois, da maneira como estavam formuladas, poderiam sugerir uma posição positivista, uma vez que aludia a uma relação de causa e efeito. Também constatei que as perguntas ultrapassavam o que esse tipo de investigação poderia revelar. Diante dessa conscientização e seguindo a sugestão de outros pesquisadores (DOLL, 2004; GARCEZ, 2004, comunicação pessoal), retomei a literatura e procurei rever como as práticas poderiam ser criticamente analisadas. Para usar um termo de Denzin (2002, p. 349), eu “desconstruí concepções prévias” sobre o fenômeno a ser estudado. Dessa forma, mesmo já tendo gerado os dados e terminado o trabalho de campo, reformulei minhas questões de pesquisa. Ciente da flexibilidade que a pesquisa qualitativa exige, refiz minhas perguntas de forma que elas especificassem mais o foco da investigação e que revelassem um propósito interpretativo destinado a alcançar uma explicação social e não uma relação de causa e efeito. O conjunto de perguntas da pesquisa atual pode ser contrastado com o conjunto de perguntas iniciais no quadro a seguir.

<u>PERGUNTAS ORIGINAIS</u>	<u>PERGUNTAS ATUAIS</u>
a) Quais são os significados que estas professoras aferem às práticas avaliativas adotadas em suas aulas?	a) Quais significados e razões as professoras de inglês atribuem às suas práticas avaliativas?
b) Quais as relações entre as razões pedagógicas da avaliação – apresentadas por estas professoras como sendo motivos que guiam suas ações – e suas práticas cotidianas?	b) Há uma relação neste grupo entre razões e práticas? Em outras palavras, há uma forma de pensar coletiva em relação à avaliação no local do trabalho?
c) De que modo estas professoras acreditam que a avaliação feita por elas contribui para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem e na aquisição de LE?	c) Por que as professoras avaliam do jeito que avaliam? Quais os dilemas, conflitos e tensões enfrentados por elas durante esta ação pedagógica?
d) Qual a relação entre a concepção de linguagem e de ensino/aprendizagem e a forma de avaliação adotada por estas professoras?	
e) Quais as convergências/divergências que aparecem entre as razões e as práticas avaliativas destas professoras? Existe um padrão comum seguido por elas?	

QUADRO 1 – PERGUNTAS ORIGINAIS E PERGUNTAS ATUAIS

Como tem sido defendido por pesquisadores da área, a pesquisa qualitativa é um processo complexo que precisa de um planejamento cuidadoso (GARCEZ, 2004). Minha experiência durante a investigação comprova a necessidade de tal cuidado. Por exemplo, durante a etapa de planejamento, procurei buscar diversas fontes de geração de dados que garantissem a técnica de triangulação, ou seja, “o uso de uma combinação de métodos usado para explorar um conjunto de questões”<sup>25</sup> (MASON, 1996, p. 148) na intenção de comparar os dados e garantir a validade do estudo. Segundo a autora, usar a triangulação nesse sentido pode confundir em termos de validade, já que vários conjuntos de dados podem apontar para diferentes direções (MASON, 1996). No entanto, a autora afirma que não é o uso de múltiplos métodos ou a triangulação que vão garantir a validade do trabalho, mas, sim, a rota que é traçada para a interpretação final e a justificativa apresentada para os passos que levam àquela determinada interpretação. Todavia, observa que

o conceito de triangulação – concebido como métodos múltiplos – encoraja o pesquisador a abordar as perguntas das pesquisas de diferentes ângulos, e a explorar seus quebra-cabeças intelectuais de uma maneira circular e multifacetada (MASON, 1996, p.149).

<sup>25</sup> “[triangulation refers to] the use of a combination of methods to explore one set of research questions” (MASON, 1996, p. 148).

Assim, o uso da triangulação é válido não para justificar ou validar um entendimento único que se faz do fenômeno social, mas, sim, para demonstrar que a pesquisadora abordou as questões de vários ângulos. Desse modo, esse tipo de abordagem enriquece a pesquisa, conferindo-lhe validade, uma vez que sugere que o estudo procurou compreender as diversas dimensões do fenômeno social que foi abordado. Portanto, somente a partir de um aprofundamento das questões teóricas que envolviam meu estudo, entendi que a validade e o tipo de explicação que eu buscava para aquele tipo de fenômeno social não poderiam ser obtidos simplesmente pelas comparações dos dados gerados por diferentes métodos, mas, sim, através do rigor e da qualidade da interpretação em relação ao meu quebra-cabeça intelectual<sup>26</sup>.

Como já ressaltai, grande parte das mudanças aconteceu durante a análise de dados quando intensas reflexões, questionamentos e preocupações foram desencadeadas. Através do processo de leitura e releitura dos dados, redimensionei a importância dada a determinadas técnicas usadas durante a geração do material em campo. Também passei a desconsiderar detalhes que, anteriormente, considerava importante. Por exemplo, durante as entrevistas, depois que as professoras falaram sobre cada prática observada e apontada por mim, pedi a elas que atribuíssem conceitos de forte, muito forte ou fraco às suas ações. Minha intenção era comparar o nível de importância atribuído às práticas, utilizadas por essas professoras. No entanto, durante a análise, reconsiderarei o procedimento, visto que compreendi que a verbalização de tais conceitos não contemplaria o grau de complexidade do questionamento, conforme passei a concebê-lo.

Dessa maneira, as observações e as anotações feitas durante as assistências de aulas, juntamente com as entrevistas desenvolvidas ao final do semestre, tornaram-se minhas principais fontes de dados. Também muitas das anotações feitas, em princípio como lembretes sobre questões ou avisos institucionais, das conversas informais com as professoras nos corredores, cantina e até mesmo nos ônibus, tornaram-se fontes substanciais para o entendimento das práticas avaliativas, já que foram esclarecedoras sobre o funcionamento da instituição e o cotidiano dessas educadoras. Durante o período de análise, refletindo incansavelmente sobre meus dados, foi possível rever as perguntas e fazer as conexões entre conceitos teóricos e explicações sociais que emergiam das informações. Nesse período, embora as perguntas já viessem sofrendo alterações, procurei focar principalmente o

---

<sup>26</sup> Mason argumenta que toda pesquisa qualitativa deveria ser construída em volta de um quebra-cabeça intelectual, que busca explicações sociais através de perguntas formuladas com base em posições epistemológicas e ontológicas.

fenômeno que os meus dados começavam a iluminar.

### 3.2 O TRABALHO DE CAMPO E A GERAÇÃO DOS DADOS

A geração dos dados foi feita de forma intensa durante um semestre de permanência no contexto escolar no qual foi desenvolvida a pesquisa. Como Wallace (1998) explica, no caso de pesquisa, a prática profissional deve ser observada em um determinado intervalo de tempo, estabelecido de acordo com a perspectiva da investigação e do tipo de dados a ser coletado. O autor acrescenta que, dependendo da situação, a observação em sala de aula pode durar uma semana, um mês, um bimestre, um semestre, etc. No presente estudo, um semestre foi o tempo suficiente para uma observação detalhada dos princípios e das práticas avaliativas, adotados pelas professoras participantes, e do contexto institucional no qual as mesmas estavam integradas.

Durante o período estipulado, o processo de coleta seguiu os princípios da pesquisa etnográfica, as etapas foram conduzidas e baseadas no desenho da investigação de Breen et al. (2001), sobre as práticas e os princípios dos professores na sala de Línguas Estrangeiras, e os moldes da pesquisa qualitativa com uma perspectiva etnográfica com base em Assis-Peterson (2004), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Erickson (1990, 2003), Garcez (2004), Mason (1996), entre outros.

#### 3.2.1 A NEGOCIAÇÃO PARA A ENTRADA EM CAMPO

A pesquisa qualitativa é por si só uma ação social cujo propósito é explorar os elementos de outra ação social. Portanto, o relacionamento pessoal entre pesquisadora e participantes é um aspecto fundamental que deve ser discutido nesse tipo de investigação (Holliday, 2002). Diferente da pesquisa quantitativa, na qual as variantes precisam ser controladas e a presença do pesquisador negada, a pesquisa qualitativa reconhece “que a presença do pesquisador é inevitável e sem dúvida um recurso”<sup>27</sup> (HOLLIDAY, 2002, p. 145) e que ela deve ser utilizada para o entendimento do fenômeno estudado. De tal modo, torna-se fundamental explicitar como a presença do pesquisador foi recebida e como se deu o relacionamento entre os envolvidos no cenário da pesquisa. É essa interação que descrevo

---

<sup>27</sup> “[within a progressive qualitative research (...) it is recognized] that the presence and influence of the researcher is unavoidable, and indeed a resource” (HOLLIDAY, 2002, p. 145).

abaixo, procurando especificar passo a passo como foi obtida a permissão e a aceitação da minha constante presença em campo.

O trabalho de campo se deu no 2º semestre de 2003 e envolveu uma observação contínua e sistemática das interações, das relações, das ações e dos eventos que se desenrolavam naquele cenário. Cheguei, portanto, ao Colégio *Dewey* no início de agosto e freqüentei essa instituição até o dia 18/12/03. Na primeira semana, além do contato inicial com a coordenadora do grupo de LE, ocasião em que marcamos uma reunião formal com todas as professoras de Inglês, aproveitei para realizar observações nos espaços coletivos da escola que me ajudaram a ir traçando um perfil do funcionamento do colégio. Essa reunião, com todas as professoras, somente foi possível no dia 20/8/03. Segundo a coordenadora, a dificuldade de realizar tal reunião deu-se devido ao acúmulo de tarefas e de disponibilidade de tempo das professoras. Finalmente, nesse contato, após explicar meu trabalho e explicitar minha solicitação de que gostaria de observar suas aulas, as professoras autorizaram minha presença em suas salas. No entanto, pediram que as observações somente começassem no mês seguinte, ou seja, mais especificamente, no dia 22/9/03. Dessa data, até o final da primeira semana de dezembro, presenciei e observei as aulas dessas professoras. As entrevistas foram realizadas no final daquele ano, nos dias 28/11, 1/12 e 2/12. A segunda e a última semana naquela instituição foram dedicadas a assistência dos conselhos de classe, que foram realizados entre os dias 10 e 18/12/03.

Assim, após apresentar uma síntese e a linha de tempo na qual foram desenvolvidas as atividades, descrevo abaixo, os detalhes da negociação e do trabalho desenvolvido em campo.

No primeiro contato informal com Milena, a professora coordenadora do Grupo de Línguas Estrangeiras, e com Sandra e Paula, duas das professoras de Inglês, foi agendada uma reunião formal, ocasião em que foram passadas as informações necessárias sobre os meus objetivos e as minhas expectativas em relação ao estudo. Esse primeiro encontro aconteceu no dia 8/8/03, depois de alguns acordos feitos com a coordenadora através de telefonemas. Combinamos, de início, uma primeira visita para nos conhecermos e então formalizarmos um próximo encontro no qual todas as professoras estariam presentes. Essa conversa inicial com Milena, a professora-coordenadora, foi amistosa e muito receptiva. Discorremos sobre assuntos variados em relação à nossa área de atuação, tais como dificuldades em comum encontradas nos colégios Dewey e em colégios públicos em geral, o número restritos de horas para LE no currículo, as diferentes metodologias de ensino de línguas, etc. Sandra e Paula, duas das professoras que viriam a participar da pesquisa, estavam presentes na sala naquele momento, mas, nesse primeiro contato, não demonstraram muito interesse na minha pesquisa

e praticamente ignoraram minha presença. Continuaram concentradas no que estavam fazendo e conversavam somente entre elas. Apenas lançaram olhares curiosos em direção a mim e à coordenadora. Antes de começar especificamente a pesquisa, conheci uma outra professora, Andréa, que mais tarde veio a ser uma das participantes deste estudo. Nosso encontro foi casual, num evento para professores de LE. Ao saber que ela era do quadro docente daquele colégio, expliquei sobre minha intenção de desenvolver minha pesquisa naquela instituição. Ao final de nossa conversa, ela respondeu que seria um prazer participar, e combinamos então de discutirmos os detalhes no encontro formal em que todas as outras professoras estariam presentes. A professora Andréa me disse que estava “feliz de poder ajudar” e que achava “extremamente importante a discussão sobre avaliação na disciplina de LE” (CONVERSA INFORMAL COM ANDRÉA, 7/8/03).

No dia 20/8/03, dia da primeira reunião formal, com todas as professoras de Inglês presentes, combinamos horários e avaliamos as turmas de alunos cujas aulas eu observaria. Discutimos questões gerais sobre meu trabalho, e entreguei às professoras um questionário. Procurei salientar que meu propósito naquele campo social em particular não seria avaliar seus desempenhos, mas, sim, observar as práticas avaliativas e refletir sobre como tais práticas são desenvolvidas no contexto da sala de aula de LE. Expliquei ainda às professoras que não pretendia fazer qualquer mudança no ambiente de trabalho delas e que não introduziria nenhuma modificação. Por fim, expliquei que, caso não houvesse objeção por parte delas ou dos alunos, gostaria de gravar algumas aulas que, ao final do semestre, precisaria fazer uma entrevista individual, e que seria necessário que um questionário fosse respondido.

Todas concordaram com os procedimentos. E, naquele momento, então, foram negociadas as turmas cujas aulas eu poderia observar. Tal negociação foi necessária para possibilitar minha inserção nas classes de todas as professoras participantes, evitando horários concomitantes. Além disso, uma vez que o período de observação seria longo, procurei deixar as professoras à vontade para que escolhessem as turmas que eu acompanharia. Após acertar os detalhes sobre as observações e definir as classes, expliquei as especificidades do questionário, composto de questões abertas (subjetivas) e fechadas (objetivas). As professoras responderam que não teriam problemas em responder, mas pediram um prazo. Por sugestão delas, em razão de todos os seus compromissos, foi estipulado, mais ou menos, um mês, ou seja, final de 9/03, para a devolução dos questionários, devidamente preenchidos, prazo que não foi cumprido. Assim, nessa ocasião, combinamos que, como estávamos no começo do segundo semestre letivo, e as professoras reclamavam de sobrecarga de trabalho, a nova data



de entrega do questionário seria no fim de novembro. É desnecessário enfatizar aqui o quanto é exíguo o tempo das professoras que, na maioria das vezes, trabalham em mais de uma instituição de ensino com um número grande de alunos e de horas/aulas. Depois de as detalhadas orientações terem sido dadas, nessa reunião, solicitei às professoras participantes que preenchessem tudo com atenção.

Diante de minhas colocações e explicações sobre o respeito que eu teria em relação ao tempo e à disponibilidade de cada profissional e de minhas desculpas pelo fato de o preenchimento do questionário significar aumento de trabalho para elas, Milena, com a concordância das professoras, argumentou que eu poderia desenvolver meu trabalho sem problemas, pois colaborar com pesquisas é uma das funções daquela instituição e dos profissionais que ali trabalham. Depois, continuamos conversando sobre a pesquisa, o colégio, as dificuldades, as satisfações, as frustrações na profissão e, por fim, falamos sobre amenidades.

A conversa longa desse encontro foi essencial para o desenvolvimento de uma troca de idéias para a formação de um clima de confiança em relação aos planos traçados. A receptividade demonstrada pelas professoras participantes facilitou a explicitação dos objetivos do estudo e a exposição dos detalhes a respeito de minha atuação junto ao trabalho pedagógico delas durante o tempo estipulado. Assim, além da questão ética, foi fundamental explicar os passos que seriam dados e fazer os arranjos com certa antecedência, uma vez que cada passo envolveria também a programação do trabalho das professoras participantes (ERICKSON, 1990; HOLLIDAY, 2002; MASON, 1996; WALLACE, 1998). Desse modo, elas foram avisadas que eu participaria duas vezes por semana de suas aulas, observando suas práticas pedagógicas, porém com um foco nas práticas avaliativas. Combinamos também que algumas aulas com avaliações feitas através de testes ou provas seriam gravadas e filmadas. Além disso, falei sobre a necessidade de preenchimento do questionário e sobre as entrevistas que precisariam ser feitas.

Tive também preocupação em conversar, explicar os propósitos e solicitar o consentimento de todas as professoras com quem trabalharia diretamente, e não somente da coordenadora ou de outra pessoa que estivesse numa posição hierarquicamente acima delas. Assim, obtive primeiro a concordância de todas as professoras para depois conversar com o diretor do colégio. Na ocasião, apresentei-me, explicando minha presença na instituição e colocando os propósitos de meu trabalho. Diante da exposição de meus objetivos e atividades, o diretor disse que não havia nenhum problema para o desenvolvimento da pesquisa. Entreguei a ele, então, uma carta na qual informei por escrito quem eu era e o estudo que eu

estava me propondo a desenvolver. No entanto, não houve nenhum consentimento mais formal, por escrito, da instituição, do grupo de LE, dos alunos, ou dos seus pais, para o desenvolvimento da pesquisa, embora esse procedimento devesse ter sido seguido, especialmente para registro de fala-em-interação de sala de aula.

Ao término desse primeiro encontro, as professoras disseram estar muito satisfeitas com a forma como eu havia me dirigido a elas e como havia colocado minhas intenções. Segundo Paula, “muito diferente de alguns pesquisadores e estagiários, que nem explicam nada” (PAULA, DIÁRIO DE CAMPO, 8/8/03). Nas palavras de Silvia, a satisfação foi expressada da seguinte forma: “Adorei a tua abordagem, a forma, a maneira como tu falaste conosco” (SILVIA, DIÁRIO DE CAMPO, 8/8/03). Essa impressão inicial felizmente perdurou, como indica o comentário de Paula, dois meses depois, registrado na vinheta abaixo:

Paula entra na sala dos professores muito irritada e comenta que está extremamente incomodada com alguns estagiários que estão assistindo suas aulas. Olha para mim e diz que sou a única pessoa que observa suas aulas e ela não se sente incomodada com a presença. Em seu desabafo, sugere que deveria ensinar como as pessoas deveriam se portar, eticamente, durante a observação de aula de outro colega. Diante do desabafo de Paula, Sandra e Silvia, que estavam na sala concordam e dizem que eu deveria trocar de colégio e trabalhar ali, já que todos, professores e alunos já estavam acostumados comigo e já me tratavam como uma funcionária daquela instituição (DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/03).

Enfim, o meu bom entrosamento com as participantes garantiu uma convivência agradável durante o processo de geração de dados e de permanência no campo da pesquisa. Considero que essa convivência tranqüila, além da boa vontade das professoras participantes, decorreu também da abordagem inicial e da maneira como foram colocadas as informações relacionadas ao estudo. Minhas preocupações iniciais eram concernentes às questões éticas e ao fato de tornar o menos problemático possível a minha presença no trabalho cotidiano daquelas professoras. Sendo assim, procurei explicar, dentro dos limites de tempo que havia sido concedido, os detalhes do estudo e as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Após o consentimento verbal e a aprovação das professoras para minha entrada em campo, busquei a direção da escola, com um documento em mãos, que requisitava a permissão para o desenvolvimento do estudo e explicava a minha presença constante naquela instituição.

A facilidade de entrosamento com o grupo de educadoras e o acolhimento de todos os setores do colégio colaboraram para a investigação. Ciente de que a pesquisa qualitativa exige um planejamento cuidadoso, mas flexível, busquei rever constantemente os focos de

investigação e as técnicas que estavam sendo usadas na geração de dados, como explicado na seção sobre a história natural da investigação.

### 3.2.2 OS PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

As questões éticas e o estabelecimento de uma confiança mútua entre pesquisador e pesquisados são de fundamental importância na pesquisa etnográfica e interpretativa. Segundo Erickson (1990), é crucial que se forneça informações precisas sobre o propósito, os possíveis riscos e os benefícios, já que prováveis problemas como decepções ou resistência podem ocorrer. Para tanto, o autor destaca dois princípios básicos: 1) informar sobre os propósitos e atividades da pesquisa, assim como qualquer possibilidade de acúmulo ou sobrecarga de trabalho para os participantes e 2) proteger os participantes de quaisquer riscos, que podem ser psicológicos ou sociais (ERICKSON, 1990). Seguidas essas sugestões e tomando muito cuidado para explicitar qual seria o meu papel naquela instituição, não encontrei dificuldades ao frequentar o colégio e interagir com todos os participantes durante o semestre no qual desenvolvi a pesquisa.

Quando comecei as observações, não me ative somente às salas de aulas e às respectivas aulas, mas, sim, a toda a instituição. Frequentei vários espaços, conversei com o diretor, com o vice-diretor e com vários outros funcionários. Almoçava no colégio pelo menos um dia por semana, o que me permitia participar de momentos de descontração na sala das professoras, já que a maioria delas almoçava naquele espaço. Algumas vezes, também voltávamos juntas para o centro da cidade, oportunidade em que conversávamos sobre as aulas, os últimos acontecimentos no colégio, o comportamento dos alunos, as particularidades nas atividades desenvolvidas, etc. Seguidamente, durante essas conversas, as professoras me perguntavam o que fazer, questionando-me a respeito de questões pedagógicas. Essas educadoras me tratavam como “uma autoridade intelectual” (CARVALHO, 1999)<sup>28</sup> por ser uma pesquisadora e doutoranda na Universidade. Eu procurava desconversar diante desse tratamento e evitava qualquer manifestação comportamental que pudesse ser interpretada como superioridade tanto em relação à prática quanto à teoria.

Nos corredores, durante o início e o final dos turnos, e também durante as aulas e os recreios, ouvia e conversava com alunos que, algumas vezes, pareciam recorrer a mim para expressar suas opiniões e/ou insatisfações registradas na vinheta a seguir:

---

<sup>28</sup> Ver discussão a respeito das identidades atribuídas ao pesquisador no relacionamento com professores na pesquisa em campo, em Carvalho (1999).

Maria explicava como seria feito o teste e fazia uma revisão do conteúdo que seria incluído na avaliação. Pedro chama a minha atenção e aponta para a frase que escreveu no mural, que diz: 'Professores ruins se escondem atrás de alunos ruins'. Ele aponta então para Maria e faz sinal que não está se referindo a ela, mas a outros professores. Eu balanço a cabeça, fazendo sinal de que havia entendido o que ele queria dizer (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 10/10/03).

Numa outra situação, um aluno comenta comigo a explicação dada por Maria diante do questionamentos dos alunos sobre o nível da prova dada a eles. Esse momento é registrado na vinheta abaixo:

Ao comentar sobre a prova que fariam na próxima aula, Maria diz aos alunos para não se preocuparem, já que eles serão capazes de responder todas as questões. Explica que consultou com outras professoras o grau de dificuldade da prova e confirmou que aquilo que seria pedido estava de acordo com o nível da turma. Nesse momento, José vira-se para mim e pergunta: 'Como outras professoras podem saber qual o nosso nível?'. Diante da surpresa e do questionamento, esboço um sorriso e indico com um gesto que ele deve continuar a prestar atenção ao que Maria está falando (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/03).

Assim, ainda que o foco da pesquisa não fosse direcionado aos alunos, a convivência com eles servia para desencadear reflexões e me ajudava a pensar sobre as relações e significados das práticas avaliativas das professoras.

Além das observações em sala, busquei na direção algumas orientações sobre o sistema de avaliação desenvolvido no colégio. Fui recebida pelo vice-diretor, que me entregou as *Fichas para composição dos pareceres*, comentando sobre a construção dos mesmos. Por fim, explicou o longo processo e as inúmeras discussões desencadeadas em todos os segmentos do colégio para que o sistema em uso atualmente, formado por critérios específicos, se tornasse realidade.

As questões sobre a avaliação eram também parte rotineira das conversas na sala das professoras. Quando elas tinham novas idéias para suas aulas e faziam avaliações que consideravam efetivas, ou seja, nas quais conseguiam o resultado esperado, as professoras socializavam a idéia e perguntavam a opinião das colegas e também a minha. Em vários momentos, as professoras discutiam comigo e entre si, em corredores ou em sua sala, sobre a qualidade e produtividade dos métodos usados em suas práticas avaliativas. Em uma ocasião, quando perguntei se havia discussões sobre as práticas avaliativas no coletivo da escola, Maria respondeu: "até tem, mas, na verdade, cada um faz como quer" (DIÁRIO DE CAMPO, 14/11/03).

A boa vontade dos profissionais dessa instituição e a transparência com que se revelavam foram fundamentais em todo o período da pesquisa. Além disso, sabia que cada

momento da vida que ia se desenrolando naquele contexto merecia minha atenção. Tal conscientização fazia despertar minha curiosidade e aguçar meu olhar investigador.

### 3.3 O CAMPO SOCIAL – O COLÉGIO *DEWEY*

Os Colégios Dewey são instituições ligadas a faculdades e universidades, criados originalmente para serem campo de experimentação de novas metodologias e práticas pedagógicas, além de servirem como local de estágio para os cursos de licenciaturas. O objetivo fundamental desses colégios, afora oferecer ensino de qualidade, é o de participar na formação inicial e continuada dos futuros professores. Também são instituições reconhecidas pelo nível de competência de seu corpo docente, que é formado, em sua maioria, por doutores e mestres. Nessas instituições se desenvolvem pesquisas no âmbito da Educação Básica, aspectos que, somados a uma boa estrutura física e a outros recursos pedagógicos, conferem as condições para um ensino de qualidade. Como campo de estágio, para os cursos de licenciatura das universidades, os Colégios Dewey têm a missão de permitir acesso aos estagiários e também propiciar um ambiente para a realização de pesquisas e experimentação de novas pedagogias. Esses estabelecimentos constituem-se, portanto, em escolas de teoria e prática para contribuir com a formação inicial e continuada de professores. No Brasil, são dezesseis os colégios “Dewey”.

No colégio Dewey, onde foi realizada a pesquisa, existe uma boa estrutura física. Prédio novo, salas arejadas e bem amplas, sala de vídeo, laboratórios de informática e outros espaços, como por exemplo, laboratório de bioquímica e um complexo de quadras de esportes. A equipe de profissionais é formada pelo diretor, pelo vice-diretor e por um corpo docente de mais de cem professores, muitos com carga horária de 40 horas semanais, o que envolve dedicação exclusiva, mas também com um número significativo de professores substitutos. Os professores são agrupados por áreas, tendo cada uma delas um coordenador. No caso de Língua Estrangeira, a coordenadora era uma professora de Francês, Milena, que me recebeu e me apresentou aos outros professores, dizendo que era um prazer ter uma pesquisadora entre elas, já que um dos objetivos daquele colégio é o de servir de campo de pesquisa. A carga horária de ensino de Língua Estrangeira varia de duas a três aulas por semana, dependendo da série.

O colégio está situado dentro do campus de uma universidade, em um bairro popular de periferia. Os alunos provêm de classes sociais variadas, sendo o ingresso feito por meio de

sorteio e sendo muito disputado. A caracterização socioeconômica dessa instituição tem se transformado ao longo dos anos. Se, no passado, a inserção urbana era central, e o colégio servia principalmente a alunos de classe média com um capital cultural elevado, hoje ele luta para manter seus padrões legitimados na sociedade com alunos de periferia que não têm o mesmo acesso ao capital cultural (BOURDIEU, 1990, 1991) e nem o nível socioeconômico dos alunos de outro tempo. A mudança geográfica e o perfil do público-alvo fez com que os professores tivessem que lidar com questões além das pedagógicas. Um exemplo dessa preocupação com a situação socioeconômica dos alunos foi a discussão levantada em um dos conselhos de classe assistido por mim registrada através da vinheta a seguir:

Em volta da mesa de reunião, os professores discutiam o comportamento de um aluno. Helena, a professora de geografia, lembrou as dificuldades que esse aluno passava e também levantou a discussão sobre a necessidade de um restaurante naquele colégio, que tivesse preços acessíveis, já que muitos alunos ficavam na escola no horário de meio-dia sem ter o que comer. Todos os outros professores concordaram e enfatizaram a necessidade desse tipo de restaurante, onde os alunos pudessem ter o almoço garantido sempre que necessitassem permanecer na escola. O assunto foi encerrando, porém com a ressalva de que era imperativo haver mais discussões e conscientização sobre os problemas socioeconômicos da escola (NOTAS DE CAMPO, CONSELHO DE CLASSE, SALA DE REUNIÕES, 17/12/03).

Portanto, apesar de contar com uma boa infra-estrutura física, a instituição esbarra em problemas como o que se apresenta acima. Ou seja, se, de um lado, é necessário oferecer atividades fora do horário escolar, tais como atividades esportivas, atendimento para recuperação paralela e apoio psicopedagógico, de outro, é problemático garantir a permanência dos alunos pertencentes a uma parcela de baixa renda econômica dentro dessa estrutura.

Ainda assim, comparada às escolas da rede estadual de ensino, esse colégio, mesmo com as mudanças relatadas acima, provocadas pela reestruturação sofrida nas últimas décadas, é considerado pela população e pelos profissionais da educação como uma espécie de ícone, no qual o ensino e as condições de trabalho se destacam sempre que tomadas como referência outras instituições públicas e gratuitas de ensino fundamental e médio.

Em relação à avaliação, na estrutura e planejamento desse colégio, consta que

o sistema de avaliação está em consonância com a lei 9.394, de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no art. 24, inciso V, que aponta entre outros critérios, para uma avaliação continuada e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais (AGENDA DO ALUNO, 2003).

A formalização do processo de avaliação acontece de maneira específica, dependendo

das turmas. No caso daquelas observadas, entre a 5ª série do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, são realizados conselhos participativos nos quais cada aluno faz uma entrevista com cada professor e juntos constroem um parecer. Além desse parecer, são atribuídos conceitos pelos professores que resumidamente são descritos como: A (excelente desempenho); SM (desempenho muito bom); SS (acompanha as propostas); AS (desempenho apenas satisfatório); NA (não acompanha as propostas e necessita recuperação) e I (reprovado, não acompanhou as propostas durante o ano). Por fim, no terceiro e último trimestre, realiza-se o conselho de classe dos professores para avaliar o aproveitamento anual do aluno em relação às diferentes disciplinas. Esse tipo de conselho será discutido na seção 3.3.5.

### 3.3.1 AS PARTICIPANTES

O quadro docente dos colégios Dewey tem sofrido as conseqüências da política de contratação nas universidades federais, o que dificulta a reposição de professores efetivos e acarreta a contratação de um número significativo de professores substitutos. Particularmente, na instituição onde a pesquisa foi realizada, o grupo de Línguas Estrangeira contava, na época, com seis professoras substitutas e somente três efetivas.

Assim, neste estudo, as participantes são cinco professoras de Inglês, de ensino fundamental e médio, sendo quatro substitutas e somente uma efetiva. É importante ressaltar aqui que quatro entre as cinco professoras não fazem parte do quadro permanente da escola e a elas não são garantidos os mesmos direitos e salários dos professores efetivos, apesar de os deveres serem os mesmos. Afora isso, a maior parte delas trabalha ainda em outras escolas, situação muito semelhante às condições de trabalho da maioria dos professores de escolas públicas municipais e estaduais. A longa jornada e o excesso de trabalho, no entanto, não se constituíram em entraves ou justificativas para que as professoras não participassem da pesquisa. Elas, contudo, somente se desculpavam quando não podiam me atender prontamente ou conversar por mais tempo devido à correria. Mesmo assim, muitas foram as possibilidades de manter conversas informais com cada uma delas, nos momentos em que eu permanecia na sala do grupo, quando umas entravam e outras saíam ou nos horários de almoço dos dias em que permanecíamos juntas na escola e fazíamos a refeição no local de trabalho. Aqueles foram momentos importantes de aproximação, que contribuíram para desencadear reflexões sobre o processo da pesquisa e para desfazer preconceitos quanto às expectativas que as professoras tinham em relação a mim e vice-versa. Esses momentos,

aliados às entrevistas, aos dados registrados nas notas de campo e às observações em aulas, foram cruciais na elaboração do perfil das professoras que elaborei com detalhes na seção de análise dos dados.

Os quadros abaixo apresentam informações sobre a formação, experiência profissional e outros dados sobre características e condições de trabalho das cinco professoras participantes deste estudo. Apesar de graus de experiência variada, todas possuem o título de graduadas, sendo que uma delas tem também especialização. Com a exceção de uma professora, as demais foram alunas de cursos livres. Duas delas disseram participar quase sempre de congressos, enquanto que as outras três responderam que raramente freqüentam tais eventos. A experiência profissional das professoras varia entre 2 a 21 anos. Três delas atuam tanto no ensino fundamental e médio. Andréa atua somente no ensino fundamental, e Sílvia somente no ensino médio. O número de turmas varia entre 3 a 5, e o número de alunos entre 18 a 35. Todas utilizam livro didático em suas aulas.

PROFESSORA	TITULAÇÃO	ALUNA DE CURSOS LIVRES DE LÍNGUAS/TEMPO	PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS	EVENTOS AOS QUAIS PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS ANOS
<b>Maria</b>	graduação	sim - 2 anos	quase sempre	APIRS 2002
<b>Sandra</b>	graduação	não	raramente	Teaching odyssey e language learning and acquisition (2001)
<b>Paula</b>	graduação	sim - 4 anos	raramente	APIRS 2002
<b>Andréa</b>	graduação e especialização	sim - 3 anos	raramente	9 - encontro nacional/ 2 encontro internacional Nap (2003)
<b>Sílvia</b>	graduação	sim - 9 anos	quase sempre	Braz-tesol 2000 e 2001, APIRS 2002 e 2003

QUADRO 2 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL



PROFESSORA	TRABALHO ATUAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	NÍVEIS DE ENSINO EM QUE ATUA	NÚMERO DE TURMAS/NÚMERO MÉDIO DE ALUNOS POR SALA	LIVRO DIDÁTICO
<b>Maria</b>	colégio público federal - 40h	7 anos	séries iniciais e ensino médio	4 turmas/ 18 alunos	Super Me; Chatterbox e Globetrotter
<b>Sandra</b>	colégio público federal - 40h	2 anos	ensino fundamental e médio	3 turmas/ 20 alunos	Open Doors
<b>Paula</b>	colégio público federal - 40h	4 anos	ensino fundamental e médio	5 turmas/ 20 alunos	Open Doors e Globetrotter
<b>Andréa</b>	colégio público federal - 40h (DE)	7 anos	ensino fundamental	3 turmas/ 35 alunos	Click together e Fanfare
<b>Sílvia</b>	colégio público federal - 20h	21 anos	médio	3 turmas/ 20 alunos	Open Doors e Globetrotter

QUADRO 3 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

### 3.3.2 AS OBSERVAÇÕES

As observações e anotações em sala de aula começaram no segundo semestre de 2003. Acompanhei e observei o trabalho das cinco professoras participantes, assistindo e tomando nota de procedimentos, aspectos relacionados ao contexto, eventos, atos e gestos, conteúdo, interação, participantes e método (VAN LIER, 1988). Como Allwright e Bailey (1991) salientam, procurei focar sempre naquilo que era possível observar, evitando prejulgamento ou especulações baseadas em inferências. Assim, os aspectos acima citados foram focados e relacionados com as práticas avaliativas adotadas na tentativa de conseguir obter uma visão mais específica do significado que os professores dão a tais práticas. As anotações foram feitas, sempre que possível, em folhas com um cabeçalho, que chamarei doravante de fichas de observação (ver apêndice A). Constam dessas fichas o nome do colégio, data, turma, nome da professora e um espaço no qual escrevia o relato geral dos acontecimentos ocorridos durante as aulas, relacionado com os aspectos mencionados acima. Também registrava nessas folhas as informações referentes ao movimento das professoras, o modo como os alunos eram organizados em cada atividade, comentários reflexivos e questões em relação aos aspectos específicos da aula (VAN LIER, 1988). As anotações foram revistas e em algumas oportunidades expandidas, logo após as aulas, para que determinados detalhes pudessem ser incluídos.

Nessa fase, muitas vezes, as professoras levantavam questões pertinentes, quando a

aula acabava, enquanto caminhávamos pelo corredor ou quando chegávamos à sala dos professores. Os comentários, então, eram anotados para reflexão posterior (ERICKSON, 1990; WOLCOTT, 1990) e foram interpretados, mais tarde, durante a análise.

As observações eram feitas, em cada turma, duas vezes por semana. As anotações foram feitas por mim como observadora participante. Ressalto que o termo observadora participante é utilizado aqui por concordar com Erickson (1990), que lembra que todo tipo de observação torna a pesquisadora participante. Assim como o autor, considero impossível que minhas ações no local da pesquisa não tenham sido percebidas e interpretadas por todos os participantes envolvidos. Imersa no local da pesquisa, comecei o processo de geração de dados observando de forma sistemática as interações e as dimensões das ações que estavam acontecendo naquele cenário (ERICKSON, 1990). Alunos e professoras, depois de alguns dias, pareciam se sentir bem à vontade com minha presença e interagiam comigo durante todo o tempo, de uma forma ou de outra. Na sala de aula, apontavam para algo ou alguém que queriam que eu olhasse, sorriam, faziam gestos, caretas e contavam histórias pessoais relacionadas ou não com o colégio.

No entanto, eu permanecia geralmente sentada no fundo da sala e apenas ocasionalmente andava por ela. Integrada às turmas, procurava observar e perguntar, sempre que possível, sobre o que estava acontecendo. Tentando evitar generalizações, procurei particularizar comparativamente o que se passava nos cenários observados.

É importante também enfatizar que as cinco perguntas básicas, propostas por Erickson (1990) e destacadas por Garcez (2004) como necessárias para guiar a pesquisa educacional interpretativa, serviram para perceber os eventos durante os trabalhos de campo. São elas: 1) O que está acontecendo em termos de ação social nesse cenário específico? 2) O que essas ações significam para os autores nelas envolvidos no momento em que elas são realizadas? 3) Os acontecimentos são organizados em termos de padrões sociais e de princípios culturais aprendidos? 4) Como o que está acontecendo aqui se liga com o que se passa mais adiante em outros sistemas de ação? 5) Como a organização da vida cotidiana, nesse cenário, compara-se com a organização da vida em outros momentos ou lugares? Com tais perguntas em mente e buscando tornar visível a “invisibilidade da vida cotidiana” (ERICKSON, 1990, p. 83), as anotações de campo forneceram-me informações e padrões sobre as práticas avaliativas ali adotadas.

As observações e o registro sistemático de anotações foram técnicas constantemente usadas na pesquisa de campo. A observação da interação entre professoras e alunos na sala de aula cotidianamente permitiram delinear as práticas mais recorrentes e as ações principais

utilizadas naquele cenário em relação à avaliação. A reorganização dos dados e as anotações durante as aulas facilitaram e aguçaram a percepção para determinados focos que serviram, mais tarde, de guias para as entrevistas.

Foram ao todo 83 aulas observadas, variando de 17 a 20 aulas entre as quatro professoras participantes. Um número menor, somente 9 aulas, coube à assistência das aulas de Andréa. A diferença se deu pelo fato de essa professora fazer parte de um projeto diferenciado, com um currículo flexível, ou seja, suas aulas de Inglês não aconteciam com a mesma frequência que aconteciam nas outras turmas observadas e tampouco tinham a mesma periodicidade e horário fixo, o que dificultou minha entrada naquele grupo. Além disso, Andréa costumava freqüentar outra sala de professores, destinada ao referido projeto, o que dificultava nosso encontro para obter informações sobre os dias das aulas de Inglês. Em razão dessas questões, somente um mês e meio depois de iniciar as observações nas outras turmas fui informada por Andréa que poderia então finalmente iniciar as observações na sua classe.

Ainda que, em algumas situações como a descrita acima, a negociação não tenha sido tão fácil e a inter-relação entre pesquisadora e participantes tenha sido menos complicada com algumas professoras do que com outras, cabe dizer aqui que todas as participantes nesta pesquisa acolheram-me e deixaram-me vasculhar seu cotidiano, abrindo as portas de suas salas, atendendo minhas solicitações e mostrando-se parceiras e colaboradoras nessa relação complexa de pesquisadora e participantes durante todo o processo de investigação. Assim, ressaltando que este trabalho perpassa pela minha subjetividade, o produto da interpretação dessas observações provém tanto das vozes das professoras quanto da minha. O quadro abaixo apresenta o número de aulas assistidas na sala de aula de cada professora.

PROFESSORAS	SANDRA	SÍLVIA	MARIA	PAULA	ANDRÉA
<b>Número de aulas observadas</b>	18	18	21	17	09

QUADRO 4 – PROFESSORAS E O NÚMERO DE AULAS OBSERVADAS

### 3.3.3 AS ENTREVISTAS

As entrevistas mereceriam um capítulo à parte, devido à sua importância e relevância para este estudo. Mais do que uma forma de complementar e dar confiabilidade aos dados coletados por meio de outros instrumentos, a entrevista foi realizada ao final das observações

com o objetivo de trazer à tona as razões que os professores atribuíam para as suas práticas avaliativas. Para Assis-Peterson (2004), os procedimentos envolvendo o uso de entrevistas em pesquisas merecem profunda discussão. A autora destaca que, apesar de ser esse o instrumento mediante o qual “relatos dos entrevistados são inferidos como representações de suas visões de mundo ou como aquilo que as pessoas sentem ou pensam” (ASSIS-PETERSON, 2004), muitos aspectos não são questionados e esclarecidos pelos pesquisadores. Segundo a mesma autora, geralmente não há explicação suficiente: 1) sobre como as entrevistas são conduzidas; 2) sobre quando são desenvolvidas de forma semi-estruturadas ou quando provêm de conversas informais; 3) sobre os objetivos e como eles foram introduzidos na pesquisa; 4) sobre os tipos de perguntas feitas; 5) sobre as implicações da relação entre pesquisador e entrevistado; 6) sobre a diferença entre os dados gerados por entrevistas e por observação participante; 7) sobre a problematização e sobre o questionamento dos dados da entrevista como fonte de informação pessoal (ASSIS-PETERSON, 2004). Compartilhando a preocupação da autora quanto à necessidade de esclarecimento e discussão dos procedimentos adotados para a entrevista, procuro, a seguir, apresentar os passos para sua realização, neste estudo, explicitando a forma como foi conduzida e buscando, no relato, contemplar os aspectos levantados por Assis-Peterson (2004).

De acordo com Wallace (1998), as entrevistas podem ser de três tipos: estruturadas, não-estruturadas e semi-estruturadas. A entrevista estruturada é aquela feita a partir da leitura de questões cuidadosamente preparadas. A não-estruturada (que, a despeito do nome, tem uma certa estrutura) deve ser norteadas pelo propósito da pesquisa, deixando claro para o entrevistado que ele está sendo entrevistado e qual é o objetivo de tal ato. Esse tipo de entrevista deve ser aberto e deve transcorrer num ambiente o mais descontraído possível. Por fim, a semi-estruturada é uma entrevista composta por comentários, exemplos ou questões, que podem levar o entrevistado a completar e detalhar respostas. Existe um certo controle no sentido de guiar o entrevistado, mas se permite liberdade para as respostas (WALLACE, 1998, p. 147).

Na pesquisa aqui realizada, foi desenvolvido um tipo de entrevista semi-estruturada, no qual as professoras foram encorajadas a detalhar aspectos observados em sala de aula, na tentativa de fazer com que explicitassem suas práticas e explicassem as razões que levaram-nas a agir como agiram. Dessa forma, as educadoras puderam explicitar e discutir detalhes a partir dos aspectos que já haviam sido focados e anotados por mim durante as observações. As professoras tiveram ainda a oportunidade de confirmar (ou não) minha interpretação em relação aos aspectos observados e analisados. Assim sendo, a entrevista foi conduzida

seguindo os passos que descrevo a seguir.

Antes da entrevista, listei em fichas separadas as práticas avaliativas de cada professora, observadas durante as aulas. Durante as observações, apesar de o foco estar nas práticas avaliativas, outras ações eram também registradas, como, por exemplo, a interação aluno-aluno, aluno-professora, tipos de tarefas e de instrução, disposição das carteiras e dos alunos, etc. As anotações feitas, a cada aula, nas fichas de observação, renderam um volume grande de informações e, baseada nelas, listei, em folhas separadas, as práticas mais recorrentes adotadas por cada professora com seus respectivos nomes. Portanto, as entrevistas foram focadas em tais práticas, de maneira que, para cada uma delas, eu pedia à respectiva professora que expressasse seu intento e dissesse quais motivos a levaram a utilizá-las. Essa lista funcionou como um estímulo para que as professoras falassem e atribuissem às suas práticas uma razão e um grau de importância. Após as professoras declararem a razão para cada prática, eu pedia a elas para qualificarem a ação e a respectiva prática como fraca, forte ou muito forte. Minha intenção era que, através desses valores, elas pudessem mostrar mais convicção diante do que ali estava descrito. Além disso, pedi que cada professora discorresse sobre algum fato ou incidente marcante, em relação à avaliação, que tivesse ocorrido na sua vida, como professora ou como aluna. Por fim, pedi que cada uma delas falasse sobre seu entendimento de linguagem, de ensino/aprendizagem de LE e de maneiras e objetivos de avaliação nessa área. Meu objetivo era esclarecer e revelar como tais professoras lidam com conceitos correntes nas discussões acadêmicas e profissionais na área de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira.

Ao final da conversa, perguntei às participantes se havia alguma prática que eu não observara ou que elas não tivessem tido a oportunidade de utilizar na minha presença e se elas gostariam de comentar sobre isso. As respostas para essa pergunta e os comentários finais em relação ao que foi, ou não, observado por mim, são registrados aqui no sentido de apresentar o modo como terminamos a conversa. Assim, seguem as considerações feitas pelas professoras ao final da entrevista.

Andréa termina sua conversa comigo indicando que nem sempre as avaliações, feitas por ela, são passíveis de observação. Nas palavras dela:

ãh... eu os avalio, né, avalio, observo em todas as aulas. Todos meus encontros com eles, né? Toda, toda manifestação, toda expressão que vier deles, ela é assim, muito aproveitada por mim. Então, na verdade eu to, eu tento estar atenta ao maior número deles o tempo inteiro... (ENTREVISTA, 27/11/03).

Ao finalizar sua fala, Sílvia procura ressaltar e enfatizar sua preocupação com a

responsabilidade durante as práticas avaliativas e, mesmo reconhecendo que esse aspecto foi observado, ela acrescenta:

hum, eu, eu acho que ela apareceu, eu tenho essa questão da responsabilidade, do a- assumir que essa responsabilidade é minha, eu vou fazer, eu vou correr atrás pra pegar dúvida, eu vou pedir pra entregar o trabalho, ou...enfim, às vezes eu deixo o material no xerox ãh, pra- se eles- aconteceu de eles assistirem um ãh:::um pedaço de DVD e aí depois eu deixei um texto em inglês sobre a vida dos *Rolling Stones* e tal que a gente já tinha feito em aula alguma coisa e, quando eu vou no xerox eles sempre perguntam: ‘oh, professora, ninguém veio procurar’. Eu digo, ‘não faz mal, um dia se alguém procurar tá aqui’. Às vezes eu deixo coisas assim. Agora, ultimamente não, mas eu deixo coisas tipo assim, se alguém quiser, tá lá... (ENTREVISTA, 2/12/03).

Nenhuma outra professora quis acrescentar mais informações em relação a outros aspectos da prática avaliativa. Diante da pergunta, Paula responde: “que eu lembre, em relação à avaliação, não” (ENTREVISTA, 1/12/03). Sandra diz não lembrar se havia algo que não tinha sido comentado: “Ah, não lembro agora, Inêz. Acho que tu anotou tudo assim, né? Tu observou bem minhas aulas...”. E, no último momento da entrevista, acrescenta: “Obrigada Inêz, valeu bastante, assim, porque eu pensei bastante na minha forma de avaliação” (ENTREVISTA, 2/12/03). Por fim, Maria, diante de meu questionamento, comenta: “Acho que a gente falou tudo, né?” (ENTREVISTA, 27/11/03).

Cabe ainda ressaltar que o procedimento de checar com as participantes, no momento da entrevista, as práticas e interpretações feitas pela pesquisadora durante as observações, não implica na solução do problema de validade da pesquisa qualitativa (MASON, 1996). É importante ainda enfatizar que, apesar da listagem das práticas ter ajudado a guiar o rumo da entrevista, o seu uso não interferiu na minha liberdade e na das participantes quanto a sair fora desse plano, possibilitando o surgimento de novas perguntas e assuntos a todo momento. De tal modo, o objetivo principal da entrevista, feita no final do período de observação, foi utilizar uma das principais técnicas da pesquisa de campo, que é a de perguntar, e, através das respostas, descobrir e identificar os significados atribuídos por essas professoras às suas ações, procurando detalhar suas razões subjacentes.

Conforme Mason (1996) destaca, para que a entrevista qualitativa seja boa, é preciso muito trabalho e criatividade. De acordo com a autora, o estilo informal e conversacional, nessa forma menos estruturada, é muito mais complexo e exaustivo e requer um planejamento especial (MASON, 1996, p. 43). Ciente desses desafios, preparei-me para a entrevista, planejando a melhor maneira de fazer fluir a conversa esperada. Atentei para possíveis situações que pudessem atrapalhar o desenvolvimento do trabalho, como por exemplo, a

ocorrência de problemas técnicos com a gravação. Procurei um espaço que fosse tranquilo onde ninguém interrompesse. Busquei também agendar com as professoras o melhor dia e o melhor horário para elas, pondo-me à disposição para qualquer data. Devido à aproximação do final do ano, elas sentiam-se sobrecarregadas, e a participação neste trabalho representava um compromisso a mais. Meu único pedido foi que fizéssemos a entrevista antes do final do mês de dezembro, já que o semestre estava terminando, e eu temia que nos afastássemos.

No último mês do semestre, comecei a agendar as entrevistas. Senti o clima de muito trabalho com a aproximação do final do ano e sabia que precisava garantir uma data em que as professoras estivessem livres. O cotidiano atribulado do ambiente escolar e o acúmulo de atividades como reuniões, eventos, aulas, conselhos de classe, etc, fizeram com que meu trabalho como pesquisadora se tornasse um fardo a mais para as educadoras carregarem. Ciente dessa situação, procurei deixá-las bem à vontade para escolher o dia em que me concederiam a entrevista. Disse a elas que eu estaria disponível para qualquer dia que quisessem. No entanto, pedi que reservassem, pelo menos, um período de duas a três horas. Precisava garantir que a conversa não se desenvolveria num clima de ansiedade e pressa. Diante do meu pedido, as professoras prometeram arranjar um espaço em suas agendas, mas pediram um tempo para confirmar. A confirmação não demorou muito mais que uma semana. Sentei então com cada uma das participantes e combinamos as datas.

Como já havia sido criada uma relação de confiança durante todo o semestre, as professoras, com exceção de uma, mostraram-se muito à vontade no momento das entrevistas. Somente Silvia estava muito ansiosa e nervosa. No entanto, segundo suas próprias palavras, ela estava “psicologicamente mal” (DIÁRIO DE CAMPO, 2/12/03) em virtude de um problema de ordem particular que não tinha ligação com nosso encontro. Insisti muito para a entrevista ser feita em um outro dia. Entretanto, a professora argumentou que aquele era o seu único momento disponível. Após algum tempo de conversa informal e de algumas tentativas frustradas de começar a entrevista, conseguimos enfim concluir o trabalho.

Outros pequenos problemas foram recorrentes da minha inexperiência com o gravador recém-comprado. Embora testes tenham sido feitos antes do momento da entrevista, um botão foi acionado, sem intenção, em duas das cinco entrevistas, fazendo com que as vozes ficassem inaudíveis. Conseqüentemente, tive que voltar e refazer a parte prejudicada.

Os procedimentos nessa técnica visavam conseguir as descrições e as interpretações que os próprios professores têm de suas ações, ao contrário de procedimentos que apresentam somente a visão do pesquisador, obtida através de suas observações e interpretações

particulares. Assim, as anotações e observações feitas em sala de aula serviram de guia para uma reflexão conjunta durante as entrevistas.

A duração das entrevistas variou entre uma hora e meia e duas horas. As fitas foram todas transcritas por mim e, após a leitura das transcrições, escrevi a razão atribuída a cada prática, por cada professora, usando suas próprias palavras. Por fim, a entrevista resultou em um número que varia entre 11 a 25 páginas de transcrições, dependendo de cada professora.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com um pequeno gravador, e com um microfone embutido. Embora ciente dos sistemas de transcrição que levam em conta detalhadas características conversacionais (GARCEZ, 2002) e da necessidade da preparação das transcrições como um “procedimento analítico, interpretativo, sensível às questões pertinentes a tal caráter” (GARCEZ, 2002, p. 84), as transcrições das entrevistas desta pesquisa não seguiram normas tão rígidas e criteriosas como aquelas usadas em estudos sobre linguagem e interação social. No entanto, as falas foram transcritas considerando as observações apontadas para a preparação de transcrições. Por exemplo, Garcez (2002, p. 85-85), citando Duranti (1997), aponta seis pontos principais como necessários para essa preparação. Em resumo, são eles: 1) a transcrição é seletiva; 2) não há transcrição perfeita, não há transcrição final; 3) os textos da transcrição são produtos analíticos; 4) é necessário explicitar as escolhas para representar as informações; 5) o formato da transcrição deve variar de acordo com as metas que se quer atingir; 6) é necessário ter consciência em relação às simplificações éticas, políticas e teóricas resultantes do processo de transcrição.

Embora eu não tenha adotado um sistema padronizado de transcrição, tentei ser consistente em todas as entrevistas. Desse modo, o sistema utilizado neste estudo foi baseado em diferentes autores e desenvolvido no momento da transcrição, uma vez que é um processo no qual os problemas são resolvidos à medida que vão aparecendo e não podem ser previstos. Assim, ainda que o sistema de transcrição usado não represente todas as nuances da fala, ele procura indicar, na medida do possível, as características da conversa.

O sistema inicial foi baseado em Mason (1996), Jung (2003) e Van Lier (1988) e é apresentado em uma seção separada no início deste relato, mas destaco aqui algumas decisões que considero importantes durante as transcrições:

- marcas não lexicais somente foram transcritas quando pareciam ter um papel relevante;
- algumas palavras, além de repetidas, foram pronunciadas muito rapidamente durante alguma hesitação de cada participante; por isso, quando repetidas



rapidamente foram omitidas, porém foram incluídas sempre que eram importantes para a fluência do texto;

- qualquer comentário sobre o que estava acontecendo, além do diálogo, foi colocado entre parênteses, por exemplo: risos e necessidade de parar a fita e a gravação.

### 3.3.4 O QUESTIONÁRIO

Os questionários são fontes de dados que adicionam evidências sobre o assunto a ser pesquisado. Apesar disso, deve-se olhar para esse tipo de fonte “como algo que revela certas coisas e não revela outras” (GARCEZ, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 25/11/04). Também se deve ter cautela para que as perguntas não sejam tendenciosas (ALWRIGHT; BAILEY, 1991).

Mason (1996) aponta para o fato de que, muitas vezes, os questionários são usados pelo excesso de preocupação do pesquisador com a validade devido à facilidade de quantificação na análise. A fluidez e a flexibilidade de métodos semi-estruturados e menos rígidos como as entrevistas, por exemplo, garantem um grau de dificuldade comparativamente maior do que a tabulação de dados oriundos de uma técnica como o questionário.

Neste estudo, de forma cuidadosa, procurei estabelecer o propósito do questionário, a maneira como seria analisado, os detalhes práticos, como a quantidade de questões, e se seria anônimo ou não. Também me preocupei com o formato, para que o questionário fosse claro, simples, com questões abertas e fechadas, e, acima de tudo, para que fosse relevante (WALLACE, 1998).

Na verdade, além de ter uma medida do fenômeno de diferentes ângulos, minha intenção, ao usar o questionário como outra fonte de dados, estava ligada à questão da validade, e ao fato de através dele poder contar com algo concretamente quantificável. No entanto, como Mason (1996) ressalta, diferentes métodos e fontes de dados na maioria das vezes não coincidem um com outro.

O uso de diferentes métodos sugere conseqüentemente que o fenômeno social não é unidimensional e que dessa forma o estudo procura compreender mais do que uma dimensão. Portanto, o estudo ganhará força se ficar demonstrado como a análise se encaixa com a interpretação, e também como e por que outras perspectivas são menos convincentes. No entanto, Mason (1996) lembra que o uso de diferentes métodos na geração de dados ajuda a

explorar as perguntas da pesquisa de diferentes ângulos, o que fortalece a validade da investigação, pois sugere que o fenômeno social “é mais do que unidimensional”, e, dessa forma, mostra que o estudo procurou compreender além de uma única dimensão (MASON, 1996, p. 149). Para fins de proceder à análise, procurei perceber no conjunto de fontes as incongruências que apareceram nas diversas situações e nas diferentes instâncias.

Contudo, lembrando o que argumenta Garcez (2004, COMUNICAÇÃO PESSOAL), ao responder um questionário, o participante seguidamente aponta o que acha que o pesquisador quer ouvir, respondendo de forma rápida, de modo a se livrar daquela obrigação. Nesse sentido, o autor chama a atenção para potenciais falhas no questionário, ressaltando aspectos como o tempo do entrevistado, a falta de interesse em responder ou a intenção de responder aquilo que o entrevistador quer ouvir (GARCEZ, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 25/11/04). Da mesma forma, Holliday (2002) destaca que as respostas podem ser influenciadas pelo tipo das questões, ou, muitas vezes, pelo entendimento pessoal que o respondente tem delas. Afora a questão da memória, também não se pode saber o grau de veracidade daquilo que as pessoas respondem. Para Holliday (2002, p. 3), o problema aumenta quando o pesquisador e as participantes têm uma ligação muito próxima e quando o questionário é distribuído através de contato pessoal.

Em face das questões colocadas acima, é importante ressaltar que as informações obtidas através dessa técnica foram utilizadas com o propósito de aprofundamento do fenômeno social e não como uma maneira positivista de validar o estudo. Assim, o questionário (ver apêndice B) utilizado neste estudo foi dividido em cinco partes, quais sejam: 1) dados biográficos e de formação profissional; 2) exercício profissional; 3) questões abertas sobre a prática profissional, focando a prática avaliativa em LE; 4) questões sobre os princípios em relação à avaliação na sala de aula de LE; 5) questões sobre valores relacionados ao ensino de LE, que estão refletidos em suas práticas, baseadas no *Foreign Language Attitude Survey for Teachers (FLAST)*, (SAVIGNON, 1983).

Apesar das limitações do questionário como instrumento de pesquisa, as respostas ajudaram a contrapor a teoria e a prática em relação às práticas avaliativas e ao ensino de LE. Não foram usadas estatísticas para análise desses questionários, mas as respostas foram comparadas com a intenção de identificar as diferentes interpretações das professoras diante das questões. Os dados foram utilizados para confrontar como a produção de significado pode ser construída de maneira diferente, em diferentes contextos. Além disso, segundo Savignon (1983), as interpretações diferentes ajudam a revelar as experiências de ensino/aprendizagem

de cada professor e também ajudam a revelar as diferenças de atitudes entre professores que trabalham juntos e que têm objetivos semelhantes.

Enfim, distintamente de uma fonte de dados que no início representava uma forma de segurança, o questionário passou a ser uma fonte a mais para eu poder constatar e comparar congruências e incongruências em dados de natureza diversa e em revelações prestadas pelas participantes sob perspectivas, instâncias e momentos distintos. Dessa forma, não considerei os dados obtidos no questionário como uma confirmação daquilo que foi observado, mas, sim, como uma técnica a mais que acrescentou, revelou e enriqueceu o entendimento da maneira como as professoras se revelam para o mundo.

As informações do questionário foram compiladas, e outras informações pertinentes serão comentadas ao longo da análise.

### 3.3.5 ANÁLISE DOCUMENTAL E NOTAS DE CAMPO

Como geradores de dados, utilizo também outras fontes escritas como o livro didático, provas, trabalhos, testes – cuja análise teve a permissão das professoras –, normas e critérios de avaliação da escola, agenda e documentos, solicitados por mim junto à direção da instituição, além de notas rabiscadas oriundas de diversas situações e conversas informais. Essas notas eram tomadas em um caderninho que carregava comigo ou em pedaços de papel nos quais pudesse registrar o que havia sido dito. Muitas vezes a informação obtida em uma conversa informal era importante, porém eu não me sentia à vontade para tomar nota na frente de meus informantes. Temia que no momento em que eu puxasse minha caneta, a conversa tomasse outro rumo. Outros pesquisadores (RIEMER, 2001) têm descrito essa mesma sensação desconfortável durante o processo de tomar notas na ocasião em que as interações se desenrolam. Para tanto, sugerem que, dependendo do momento, as anotações devem ser feitas na frente dos informantes; mas, em outras ocasiões, quando pode ocorrer constrangimento tanto para o pesquisador como para as participantes, o primeiro deve encontrar um local onde se sinta confortável, tão logo seja possível, para fazer seus rascunhos referentes ao que observou e ouviu. Essa experiência foi vivenciada por mim durante a permanência em campo, especialmente nos momentos de fazer anotações no conselho de classe, ocorrido no final do ano, com os professores de todas as disciplinas do currículo. Detalho, a seguir, meu envolvimento nesse órgão colegiado.

No final do terceiro trimestre, é realizado na instituição o Conselho de Professores, que tem a finalidade de “avaliar o aproveitamento anual do aluno nas diferentes disciplinas do

seu currículo” (COLÉGIO DEWEY, AGENDA DO ALUNO, 2003). Como define Dalben:

O conselho de classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos (DALBEN, 2004, p. 31).

Segundo a autora, esse espaço coletivo se distingue por algumas características básicas e importantes como: “a) a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; b) sua organização interdisciplinar; e c) a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância” (DALBEN, 2004, p. 31).

Ao iniciar meu trabalho em campo, não havia previsto a assistência de conselhos. Por trabalhar em ambiente semelhante, sabia que a presença de alguém de fora daquele contexto poderia parecer excessivamente intrusiva. Porém, a oportunidade de assistir aquelas reuniões preencheria um possível vácuo que inevitavelmente apareceria, já que é um momento rico, quando os professores têm a oportunidade de conjuntamente discutir a avaliação.

Logo, após o início da pesquisa e depois da boa receptividade que tive no colégio, procurei conhecer o maior número de professores e profissionais que trabalhavam naquela instituição. Desse modo, achei que, no final do semestre, seria mais fácil participar do Conselho de Professores, uma vez que eu não era mais uma estranha, e os coordenadores, supervisores e todos os outros funcionários já estavam acostumados com a minha presença. Pensando em todas as questões éticas que permeiam o trabalho etnográfico, quando soube da data do último conselho, pedi à coordenadora de disciplina que ela informasse minha intenção também aos supervisores e aos orientadores educacionais, geralmente responsáveis pela organização desse espaço nas escolas. Minha intenção era pedir licença para estar ali, para que os outros professores soubessem o porquê da minha presença, já que todos os docentes das outras disciplinas estariam lá. Conversei antes com a coordenadora da disciplina pedindo autorização para participar do conselho. Essa conversa está registrada na vinheta a seguir:

Preocupada em obter permissão para assistir os conselhos, peço para Milena, a coordenadora do grupo me dizer com quem devo falar e como proceder para assistir aos conselhos. Ela prontamente me responde que não há necessidade de pedir autorização e que eu posso participar de todos que eu tiver interesse. Argumento que talvez fosse melhor pedir autorização formal para uma supervisora pedagógica. A coordenadora insiste que é desnecessário. Mesmo assim, peço que então interceda em meu nome, explicando minha presença naquela instância, ao que ela responde que eu posso ficar tranqüila que ela assim o fará. Na continuação de nossa conversa, ela comenta comigo que é uma pena que eu não tenha presenciado pelo menos um conselho participativo, que, segundo ela ‘é muito mais bacana e diferente deste conselho do último trimestre, que é só com professores’. Respondi que também sentia por isso, mas que, no entanto, devido à data da minha entrada em campo, não foi possível acompanhar esse tipo de prática,

que se caracteriza por ser inovadora naquela escola (SALA DO GRUPO DE LÍNGUAS, DIÁRIO DE CAMPO, 1/12/03).

Não confirmei com a coordenadora da disciplina e não me pareceu que as pessoas tenham sido informadas sobre minha presença como registro a seguir:

Ao entrar na sala, olhares curiosos em direção a mim e cochichos em relação à minha presença evidenciavam que ninguém sabia o que eu estava fazendo ali, além do que muitos não me conheciam sequer de vista. No entanto, ninguém explicitamente perguntou quem eu era e qual meu objetivo naquela sala. Nesse primeiro conselho, a professora que presidia aquela reunião olhou para mim e disse: ‘você, *que não está fazendo nada*, pode fazer as anotações do conselho’ (17/12/03). Meio surpresa, diante da abordagem direta, explicitiei que seria complicado executar tal tarefa uma vez que estava ali participando daquele espaço como pesquisadora, e portanto, poderiam faltar-me elementos da dinâmica e organização do funcionamento da reunião. Argumentei que achava melhor que tal atividade fosse desenvolvida por uma professora que fizesse parte daquela estrutura organizacional. Olhei firme para as colegas de Língua Estrangeira com quem estava trabalhando, expressando meu espanto diante da insistência da presidente do conselho e depois de alguns segundos de mal-estar, Silvia, uma das professoras de Inglês participantes da pesquisa, adiantou-se, pediu os papéis e disse que os preencheria (DIÁRIO DE CAMPO, 17/12/03).

Geralmente, os professores preferem não ter o ônus de preencher as atas ou planilhas durante tais espaços de discussões, pois costumam dizer que é trabalho burocrático e não pedagógico, e, para tanto, deveria haver, em cada espaço de discussão, um secretário para fazer os registros necessários.

No segundo dia de conselho, eu já estava mais tranqüila, e o clima passou a ser de indiferença em relação à minha presença. O presidente do conselho nessa ocasião era um professor com cargo na direção da escola, com quem eu já havia conversado em momentos anteriores. Devido ao comentário dele quanto à escassez de tempo para a discussão naquele tipo de reunião, decidi que não seria uma boa idéia pedir um espaço para apresentar-me. Permaneci calada, somente observando e escutando os comentários de cada professor e de cada turma. No entanto, minha preocupação inicial tinha fundamento, pois assistir os conselhos de quatro turmas não foi uma experiência muito confortável.

Entrei com três professoras de Inglês com as quais eu desenvolvia meu trabalho. A sala apertada parecia menor do que era na realidade. Não havia espaço para mim em volta da mesa comprida, e eu esperei em pé por um lugar onde pudesse sentar. Um professor apontou uma cadeira ao lado da porta, onde sentei. Após o término do primeiro conselho, consegui um lugar à mesa e pude acompanhar mais de perto as discussões. O conselho começou, e, com exceção das professoras de Inglês e Espanhol, ninguém falou comigo, nem mesmo perguntaram quem eu era. Como não fazia parte do corpo docente daquela instituição, não me

senti à vontade para fazer anotações, já que muitos comentários feitos em conselho de classe envolvem particularidades da vida dos alunos e dos professores, que devem ser eticamente discutidos somente naquele espaço.

Sem envolver-me com comentários particulares, busquei observar e refletir sobre a complexidade existente naquela reunião participativa. O espaço coletivo para a reflexão e para a troca de experiências apresentaram elementos e discussões como as registradas nas vinhetas a seguir:

A coordenadora do conselho lê o nome dos alunos da turma e diz que os professores devem se manifestar ao ouvirem o nome dos alunos com problemas. Uma das primeiras perguntas dos professores é ‘vamos avaliar a atitude ou não?’. Entram então em debate questões como a relação do crescimento cognitivo versus o crescimento emocional (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/03).

No conselho seguinte, da turma 80, discute-se bastante o problema social e econômicos dos alunos.

A coordenadora do conselho lê os nomes dos alunos da turma em questão e pede que os professores se manifestem ao ouvirem os nomes de alunos com problemas. Professores de diversas áreas logo se posicionam, avaliando e definindo quais alunos deveriam ser reprovados. As professoras de Língua Estrangeira presentes aprovam os alunos que seriam reprovados somente nessa disciplina (DIÁRIO DE CAMPO, CONSELHO DE CLASSE, TURMA 80, 17/12/03).

Algumas questões sobre como lidar com a disciplina em sala e a falta de responsabilidade dos alunos foram pontos discutidos de forma recorrente durante os quatro conselhos.

Um professor socializa seu dilema e pergunta se deve ‘avaliar a responsabilidade, ou não?’ (DIÁRIO DE CAMPO, CONSELHO DE CLASSE, TURMA 92, 17/12/03). Um outro professor, num outro momento, desabafa: ‘está na hora de avaliar o que o aluno deixou de fazer e não só aquilo que ele fez?’ (UM PROFESSOR, DIÁRIO DE CAMPO, CONSELHO DE CLASSE, TURMA 102, 17/12/03), enquanto que outro argumenta ‘acho que não. O compromisso da escola é privilegiar o que o aluno fez’ (UM PROFESSOR, DIÁRIO DE CAMPO, CONSELHO DE CLASSE, TURMA 102, 17/12/03). Outras questões muito discutidas foram a estrutura familiar, a falta de comprometimento, atendimento ‘corpo a corpo’ para alunos sem estrutura familiar e falta de interação com colegas como causa de prejuízo no rendimento dos alunos.

Embora tenha sido um pouco constrangedor e desconfortável permanecer nas reuniões dos conselhos de classe, a experiência foi recompensadora em termos de observação e das reflexões posteriores que puderam ser feitas a respeito daquele espaço e das ações dos docentes naquele espaço específico.

Procurei detalhar acima os procedimentos usados durante a geração de dados. Como lembram Hubermann e Miles (2002), é necessário e fundamental que os pesquisadores preocupem-se em descrever de maneira explícita seus procedimentos sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Do contrário, os pesquisadores “deixam para trás muito poucas pegadas que possam permitir que os outros julguem a utilidade do trabalho, e que tirem proveito dele” (HUBERMAN; MILES, 2002, p. 11).

Como Mason (1996, p. 150) sugere, a metodologia deve ser bem explicada, sendo que a maneira melhor de fazer isso é evitando que qualquer passo seja tão familiar que não mereça seu devido valor. Por isso, procurarei explicar aqui toda a lógica das minhas escolhas metodológicas, assim como das minhas análises e das minhas práticas como pesquisadora.

### 3.4 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA ANÁLISE

No presente estudo, no esforço de entender meus dados, tento seguir a perspectiva interpretativa. Procuro dessa forma construir uma análise profunda, evitando impor barreiras e imposições às minhas informações. Ao mesmo tempo, tenho clara a impossibilidade da neutralidade da pesquisa. Portanto, é evidente que a minha subjetividade vai estar sempre presente. Porém, busco uma interpretação intersubjetiva, que busca compreender o fenômeno social, não somente pela perspectiva do pesquisador ou por categorias impostas, mas, sim, com base na perspectiva dos participantes em situações específicas, em outras palavras, através de uma perspectiva êmica (ERICKSON, 1990).

De acordo com a idéia de “ficcionalização dos dados”, isto é, a forma como os pesquisadores sociais são capazes em sua prática individual de interpretar e de representar aquilo que procuram através da interconexão, da coerência necessária para a descrição dos dados (DENZIN; LINCOLN, 2000; HOLLIDAY, 2005b)<sup>29</sup> e da realização de análises a partir da reflexão dos dados gerados, procurei aprofundar minha investigação e criar uma narrativa densa, tentando capturar e revelar as realidades mais complexas e escondidas. Como aponta Holliday (2005b)<sup>30</sup>, a relação entre os dados e a narrativa faz com que apareça algo inusitado e novo. Ao se envolver no processo de escrita, na tentativa de buscar a descrição mais articulada, o pesquisador entra em um mundo emergente que não tinha visualizado totalmente no começo. Assim, a reconstrução destilada dos dados, quando praticada com cuidado, com uma leitura feita linha por linha à procura dos processos, ações, suposições e conseqüências

---

<sup>29</sup> No prelo.

<sup>30</sup> No prelo.

(DENZIN; LINCOLN, 2000), corresponde a uma visão mais democrática e política na análise qualitativa, na qual o foco é entender a experiência das pessoas em um contexto específico.

A pesquisa qualitativa tem fertilizado a imaginação de acadêmicos envolvidos com a Lingüística Aplicada e o ensino de LE. Diversas discussões substanciais têm resultado de investigações desenvolvidas nas instituições e revelado as complexas estruturas das interações em salas de aula. Contudo, os pesquisadores nem sempre têm sido tocados pela dimensão crítica e sócio-histórica da pesquisa qualitativa. Envolvidos pela noção da pesquisa qualitativa, aqueles que defendem essa abordagem precisam ter cuidado com questões éticas. Para evitar um certo desconforto, eles precisam mergulhar em uma análise rigorosa e detalhada, baseando-se sempre nos exemplos que emergem dos dados, evitando rótulos e julgamentos de valor. Denzin e Lincoln (2000, p. 871), por exemplo, afirmam que “o processo que define as práticas de interpretação e representação são sempre contínuos, emergentes, imprevisíveis e intermináveis”<sup>31</sup>. Da mesma forma, outros estudiosos têm insistido na mudança de foco da pesquisa qualitativa para uma visão mais ampla e comprometida através de uma metodologia centrada na complexa tarefa de revelar as complexas realidades que os dados mostram<sup>32</sup>.

A pesquisa qualitativa tem sido vista como uma metodologia alternativa em face do positivismo nas Ciências Sociais e como uma forma de escape dos limites impostos pelos procedimentos rígidos e dos reflexos de métodos científicos mais tradicionais. O desafio de apresentar o resultado da pesquisa para outros pode ser interpretado como um exercício de poder. Hammersley e Atkison (2005, p. 253), ao discutir sobre a escrita de textos etnográficos, destacam que os pesquisadores devem evitar impor suas verdades à frente dos dados. Os autores sugerem que os pesquisadores deveriam agir como trabalhadores culturais que renunciam ao poder e dão vozes às pessoas pesquisadas. Embora reconheçam que toda escrita envolve autoridade, na visão dos autores, os pesquisadores não devem exceder essa autoridade impondo “uma voz única e dominante” e tampouco considerar os participantes como “objetos mudos” a serem escrutinados<sup>33</sup> (HAMMERSLEY; ATKISON, 2005, p. 253-254).

---

<sup>31</sup> “*The process that define the practices of interpretation and representation are always ongoing, emergent, unpredictable, and unfinished*” (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 871).

<sup>32</sup> Ver a discussão mais completa a respeito em: HUBERMAN, A. M. ; MILES, M. B. **The qualitative research companion**. Thousand Oaks: Sage, 2002. Nesse livro, vários autores discutem a complexidade da pesquisa qualitativa.

<sup>33</sup> “*The characteristic style of the realist sociological ethnography may reproduce a single, dominant voice of the academic ethnographer. In the process, critics argue, the voices of the ‘others’ become silenced: the researched exist only as the muted objects of the ethnographer’s scrutiny*” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2005, p. 253-254).



Denzin e Lincoln (2000, p. 2), ao retratarem o pesquisador qualitativo como *bricoleur*, apontam que

o *bricoleur* entende que a pesquisa é um processo interativo moldado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social, raça, etnia sua e das pessoas naquele cenário. O *bricoleur* político sabe que a ciência representa poder e que todo resultado de uma pesquisa tem implicações políticas. Não há ciência livre de valor.<sup>34</sup>

Assim sendo, os múltiplos significados que podem emergir dos dados devem ser entendidos com um forte sentido de comprometimento. Consciente da impossibilidade da neutralidade na pesquisa qualitativa, penso que deve ser enfatizado que a essência desse tipo de investigação tem que ser calcada em posições éticas. Dessa forma, levando em consideração as idéias apresentadas acima, estabeleço e desenvolvo a análise dos meus dados.

#### 3.4.1 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E A PRODUÇÃO DE ARGUMENTOS PARA A ANÁLISE

Descrevo primeiramente a forma como comecei a distribuir e organizar meus dados. Em seguida, com base neles, demonstro o tipo de análise e explicações que quero desenvolver. Para produzir argumentos convincentes, questiono a mim mesma como eles poderiam convencer uma audiência maior e como a disseminação deles e de meus comentários analíticos deveriam ser formulados de modo a evitar julgamentos precipitados.

Assim sendo, paralelamente à produção de explicações sociais e com a expansão de minha imaginação sociológica, estava a minha preocupação com as questões éticas. Desse modo, não só os valores da pesquisa, mas especialmente a responsabilidade com os participantes, como explicado no capítulo anterior, foi considerada (SILVERMAN, 1999).

A análise e a interpretação dos dados permitiram explorar as experiências cotidianas de professoras em seu local de trabalho. Nesse processo de busca do sentido das complexas realidades da sala de aula de Língua Estrangeira, questões relacionadas às práticas avaliativas foram sendo reveladas. O difícil caminho de procurar e escolher a melhor abordagem e dividir e organizar os dados exigiu muita leitura e releitura das anotações, dos documentos e dos registros feitos em campo. Todo esse material foi exaustivamente avaliado e analisado, e, a partir de então, os temas foram sendo apresentados e discutidos.

---

<sup>34</sup> *The interpretive bricoleur understand that research is an interactive process shaped by his or her personal history, biography, gender, social class, race, ethnicity, and by those of the people in the setting. The political bricoleur knows that science is power, for all research finding have political implications. There is no value-free science (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 2).*

Durante o processo de explicação para os fenômenos sociais encontrados, procurei manter sempre presentes as questões sobre o objetivo real desta pesquisa, colocando verdadeira e claramente o que buscava saber (MASON, 1996; SILVERMAN, 1999, p. 136). Como Mason (1996, p. 89) assinala, a análise dos dados é válida quando “mede, explica ou ilumina o que quer que seja que se propõe a medir, explicar ou iluminar”<sup>35</sup>. Na seção que segue, discuto certos aspectos da geração e organização dos dados, em geral, e apresento a estrutura de reconhecimento e análise dos dados desta pesquisa

### 3.4.2 A GERAÇÃO DE PROPOSIÇÕES

Inicialmente, o processo de gerar proposições pareceu-me assustador devido à enorme quantidade de informação obtida e diante da responsabilidade de ter de assegurar que o processo de categorização surgisse a partir dos dados e não das categorias impostas e prefixadas. Além disso, eu precisava garantir que tal processo de análise estivesse sendo verdadeiramente interativo, isto é, referindo-se a questões que o estudo buscava responder.

A literatura alerta que a geração e a análise de dados na pesquisa qualitativa devem ser tarefas paralelas, uma vez que é a partir do momento em que o pesquisador começa a lidar com seus dados que descobre o quanto deles é necessário (MASON, 1996; MILES; HUBERMANN, 2002; WOLCOTT, 1990, entre outros). Dessa forma, embora sem destinar igual período de tempo dedicado às observações, para escrever sobre elas, e apesar de as anotações feitas em campo não terem sido escritas sempre de “forma expandida” após as observações (ERICKSON, 1990), todas elas eram lidas e relidas de maneira que eu podia refletir sobre os dados durante todo o tempo em que eram gerados.

Ao começar o processo de análise, entendi que juntar todos aqueles dados de forma coerente era um trabalho muito difícil e, sem dúvida, um dos estágios mais complicados de todo o processo de pesquisa. Para tornar esse período mais fácil, li e reli os dados, cuidadosamente, prestando atenção às ações das professoras e às razões de tais ações, procurando evidências de aspectos culturais, conceituais e pedagógicas. Investiguei as interações e os modos como as pessoas, naquele campo social específico, mantinham as relações interpessoais, buscando entender também as maneiras como resolviam seus problemas (DENZIN; LINCOLN, 2000). Deixando que as categorias e conceitos emergissem dos dados, procurei entender detalhadamente as experiências dessas professoras. A

---

<sup>35</sup> “[a judgement about whether data analysis is valid is a judgement about whether or not it] measures, explicates, illuminates whatever it claims to measure, explicate or illuminate” (MASON, 1996, p. 89).

interpretação das práticas foi sendo desenvolvida através de um “processo contínuo, emergente, imprevisível e interminável”<sup>36</sup> (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 87).

Depois de manusear e tentar compreender todo o material que tinha em mãos, para cada professora desenhei uma tabela. Nela, listei as práticas e as razões para as decisões tomadas por essas profissionais em relação à avaliação. As práticas foram observadas na sala de aula, ao longo do semestre, e as razões foram expressas pelas próprias professoras durante a entrevista (ver apêndice C para resumo das práticas e razões). Trabalhei, nesse estágio, portanto, com conceitos de primeira ordem, isto é, com as concepções das professoras participantes sobre o que estava acontecendo naquele campo específico (VAN MAANEN, 2002). Segundo o autor, é importante apontar a informação coletada no campo de pesquisa como conceitos de primeira ordem, que são descrições e interpretações feitas pelos participantes, mediadas pela história e biografia dos mesmos, e conceitos de segunda ordem, que são noções e interpretações feitas pelo pesquisador para explicar os padrões observados nos dados. Assim, as razões apresentadas pelas professoras podem ser consideradas conceitos de primeira ordem, uma vez que são as descrições dos fatos, as concepções na forma como são relatadas pelas informantes. Por outro lado, minha análise a respeito das práticas e razões apresentadas pelas professoras constitui conceitos de segunda ordem, uma vez que são concepções da pesquisadora a respeito dos relatos e dos dados gerados, ou seja, as teorias formuladas a partir desses fatos.

Em seguida, com base em trabalhos descritos na literatura, como em Almarza (1996), Burns (1996), Freemann; Johnson (1998), Golombek (1998), sobre o conhecimento e a formação do professor de línguas e após o processo analítico de todo o material, os dados gerados foram divididos em categorias amplas: descrição das professoras e de suas práticas avaliativas e descrição da instituição e das teorias sobre o ensino/aprendizagem de LE. Descrevi então o cenário educacional, procurando sempre ressaltar o tema principal, ou seja: as razões para as práticas avaliativas, a maneira como essas razões são reveladas pelas professoras, os descompassos entre o que elas acreditam ser o melhor e o que, segundo elas, é possível fazer.

Procurei assim apontar e discutir as razões que estão presentes e recorrentes nos dados e procurei relacionar as práticas com o que Pierre Bourdieu chamou de *habitus*. Por fim, busquei ressaltar as convergências e as divergências apresentadas no grupo de professoras, verificando se nele há ou não uma pedagogia coletiva predominante.

---

<sup>36</sup> “[The processes that define the practices of interpretation and representation are always] ongoing, emergent, unpredictable, and unfinished” (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 87).

Busquei assim uma forma de organização que permitisse uma certa flexibilidade aos dados, evitando impor categorias fixas que pudessem de certa forma limitar aquilo que eles estavam mostrando (HOLLIDAY, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2005). Também Mason (1996, p. 107) alerta que “o impulso de impor alguma forma de organização e ordem nos seus dados pode parecer irresistível quando você está de frente com notas aparentemente desconexas”<sup>37</sup>.

Atenta à questão de observar o que os dados estavam indicando, passei a ler de forma mais reflexiva todo o material coletado em campo. As categorias amplas ajudaram a procurar e apreciar, linha por linha, cuidadosamente, alguns aspectos-chave das experiências dessas docentes. As relações com a instituição, as ações e a complexidade da avaliação em LE, na prática e em situações que, no dia-a-dia, são emergentes e multidimensionais, puderam então ser processadas e apreciadas. Cada uma dessas categorias iniciais estava ligada intimamente ao contexto da vida profissional das professoras participantes da pesquisa.

Uma análise subsequente das folhas com observações da sala de aula e das entrevistas permitiu a listagem das práticas e das razões que são partilhadas pelas professoras. Outras fontes de dados foram também analisadas, conexões foram feitas entre elas na tentativa de identificar elementos que pudessem ajudar a interpretar o que cada item estava sugerindo e o que estava acontecendo naquele campo social específico. Baseada nisso, pude examinar as razões e as realidades materializadas nas práticas.

Com a compilação, intensifiquei o processo de categorização e seleção dos dados gerados pelos diversos métodos. Os dados foram divididos e classificados em itens de informação pertencentes a diferentes tópicos e questões para reflexão. Assim, os tópicos e as questões serviram como títulos que, por sua vez, derivavam de uma palavra ou conjunto de palavras originadas dos dados. Desse modo, comecei a resumi-los, separá-los e reorganizá-los, fazendo com que pudesse aparecer a ligação entre o processo de geração e a retribuição conceitual que eles poderiam me dar. Portanto, a indexação dos dados funcionou como um meio de desenvolver a análise (LOFLAND, J.; LOFLAND, L., 1995). A análise repetitiva das múltiplas fontes de dados permitiu revelar e documentar a maneira de avaliar das professoras na sala de aula de LE. As razões dadas por elas para suas práticas e a realidade observada na sala de aula e no local do trabalho ajudaram a desenvolver um entendimento da realidade do dia-a-dia dessas educadoras.

Procurou, na descrição que segue mostrar o perfil e o modelo pedagógico das

---

<sup>37</sup> “The impulse to impose some form of organization and order on your data can be overwhelming when you are faced with a mass of apparently unconnected notes [...]” (MASON, 1996, p. 107).

professoras com as quais eu desenvolvi este trabalho. Minha intenção é apresentar e discutir, dentro da pedagogia pessoal e a partir da experiência profissional de cada uma delas, o significado atribuído às práticas avaliativas na sala de aula de LE naquele cenário específico. Como explicado anteriormente, escolhi categorias que surgiram das várias leituras dos dados. Acredito que essas categorias ajudam a ilustrar a maneira como o processo de avaliação é desenvolvido na sala de aula de LE e assim entender as práticas avaliativas. Acredito também que o entendimento e a discussão de tais práticas sejam cruciais para os novos *insights* pedagógicos na prática profissional e na educação do professor de línguas.

Neste capítulo, tratei dos procedimentos que nortearam este estudo. Descrevi os passos dados durante o trabalho em campo na tentativa de desvendar as razões para as práticas avaliativas das professoras participantes deste estudo. Apresentei assim a metodologia, argumentei por que foram utilizados tais procedimentos e por que algumas mudanças foram necessárias durante o processo de geração de dados.

#### **4 RAZÕES E REALIDADES NO MODO COMO AS PROFESSORAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA AVALIAM SEUS ALUNOS**

O objetivo deste capítulo é analisar criticamente as práticas avaliativas na sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira, procurando discutir as razões para essas práticas. Dada a necessidade de estudos na área de Linguística Aplicada sobre o modo como os professores lidam com a avaliação, busco apresentar e discutir como as professoras participantes desta pesquisa explicam e justificam suas ações relativas à avaliação no ensino de LE. De acordo com os dados gerados, procuro, portanto, problematizar e explorar aspectos pedagógicos, conceituais, culturais e políticos da avaliação como ação social, explorando as razões para as práticas segundo as suas próprias perspectivas. Assim, este capítulo busca responder às questões da pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho, quais sejam:

- a) Quais significados e razões as professoras de Inglês atribuem às suas práticas avaliativas?
- b) Há uma relação, neste grupo de professoras, entre razões e práticas? Em outras palavras, há uma forma de agir coletiva em relação à avaliação naquele local de trabalho?
- c) Por que as professoras avaliam do jeito que avaliam? Quais as concepções pedagógicas e de ensino/aprendizagem em suas práticas?

A fim de investigar e tentar compreender como as professoras lidam com a avaliação, descrevo, inicialmente, na seção 4.1, o perfil de cada uma delas, apontando para o que fazem, no sentido de revelar, a partir das características de cada uma, como é estar naquela sala de aula, fazendo avaliações. Na seção 4.2, procuro mostrar que o colégio estabelece diretrizes específicas em termos de avaliação e que as professoras apresentam orientações pessoais dissonantes dessas diretrizes institucionais. Na seção seguinte, 4.3, discuto como as práticas avaliativas são diferenciadas das práticas de ensino e como o livro texto é considerado pelas professoras em relação às avaliações. Na seção 4.4, busco apresentar o sentido dado para a avaliação nas interações da vida social da sala de aula. Em seguida, na seção 4.5, debato como as experiências anteriores como aprendizes e como professoras de línguas ajudam a gerar as suas práticas atuais e analiso a maneira como elas encontram apoio no grupo de LE, resistem às regras institucionais e reproduzem idéias preconcebidas. Por fim, na seção 4.6, exploro como o perfil dos alunos e como os limites da escola regular se relacionam com as práticas avaliativas das professoras.

## 4.1 AS CINCO PROFESSORAS: PRÁTICAS E CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS

### 4.1.1 MARIA

Maria é o pseudônimo sugerido pela própria professora, que é graduada em Letras/Inglês e atua em turmas de ensino médio e fundamental há quase sete anos. Ela demonstra ser muito exigente consigo mesma, diz estar sempre muito atenta aos alunos e ao que está acontecendo na sala de aula e argumenta: “Eu acho importante que eles vejam que o professor tá vendo o que tá acontecendo. Que eu não tô alheia... que- que eu não tô assim só indo ali pra corrigir trabalho” (ENTREVISTA, 28/11/03, p. 14). Numa conversa informal comigo, no corredor, ao fim de uma aula, a professora fala também que, apesar da falta de responsabilidade e comprometimento dos alunos, gosta muito deles e de dar aulas de Inglês: “Ah, eu adoro o que eu faço” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/9/03). Maria atualmente não trabalha mais na instituição em que foi desenvolvida a pesquisa, já que não era do quadro efetivo.

A turma, um segundo ano do ensino médio, em que Maria atua tem 18 alunos. O conteúdo dado por ela segue a seqüência apresentada no livro usado, *Globetrotter*<sup>38</sup>, embora também conte com a ajuda de materiais extras. Maria utiliza o livro como um guia para os temas e estruturas gramaticais que aborda. Baseada na série de assuntos e aspectos gramaticais, propostos pelo livro, ela desenvolve suas aulas (ver apêndice D), conforme se vê nas seguintes vinhetas:

A aula tem início com Maria pedindo que os alunos abram o livro na página 37, sobre internet. Pede a eles que respondam questões do texto e entreguem a ela. Durante o desenvolvimento da atividade, ela caminha pela sala, respondendo as dúvidas apresentadas pelos alunos, e lembra-os sobre a prova na próxima aula (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 07/10/03).

Duas aulas depois,

A professora entrega a prova feita, na aula anterior, com as referidas notas dadas por ela. Após comentários sobre o desempenho dos alunos, ela pede a eles que abram o livro na página 37 do livro e os alunos continuam na lição sobre a internet. Após algum tempo, Maria pergunta a eles se já escreveram para alguém em inglês, e eles respondem que já mandaram *e-mails* para uma turma dos EUA como uma atividade da 3ª série do ensino fundamental. O assunto morre, e um aluno brinca com o som do *th* e diz que não gosta de falar inglês. A aula segue, e a professora começa a falar sobre os falsos cognatos. Pede então que os alunos voltem ao texto no livro e procurem por tais termos. Esses termos são localizados pelos alunos e anunciados para a

<sup>38</sup> Este livro propõe-se a cobrir os três anos do ensino médio. Feito para os níveis elementar e intermediário, é apresentado como um livro que é voltado para o vestibular (inclui um disquete de testes) e para a utilização da língua como é empregada na vida real, além de ser baseado na realidade de professores e alunos brasileiros. Ver: COSTA, M. B. *Globetrotter*. Macmillan, 2001.

professora, que os lista no quadro. Os alunos se empolgam com a possibilidade de fornecer o significado, e há uma disputa para quem fala primeiro. Na continuação, Maria pede que voltem ao livro e identifiquem os falsos cognatos e cognatos reais. O exercício é corrigido e uma nova atividade é posta, na qual os alunos devem ligar verbetes com as definições adequadas. Os alunos desenvolvem a atividade usando dicionários, pedindo a minha ajuda e a da professora. Segue-se então a correção, com os alunos lendo o significado de cada verbete. A aula acaba... (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 17/10/03).

Além do livro didático, Maria trabalha também com vários tipos de materiais em suas aulas, diversificando os exercícios e buscando sempre a participação dos alunos. Apesar de utilizar o livro, extrapola em cada lição os limites impostos pelo mesmo, procurando fugir dos exercícios padronizados e variando as atividades. Por exemplo, ao trabalhar um texto do livro sobre internet, leva os alunos para desenvolver uma pesquisa no computador.

Logo, após entrar em sala, Maria pede aos alunos que formem uma dupla para que possam trabalhar juntos no laboratório de informática. Os alunos agradecem a oportunidade, riem, brincam uns com os outros e descem para o setor onde eles devem entrar no *Google* para consultar sobre o *Halloween*. Ela pede que eles pesquisem somente em textos escritos em inglês e relatem o que leram na próxima aula. Os alunos se envolvem na pesquisa, e Maria monitora o trabalho até o momento em que o sinal avisa que a aula chegou ao fim (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 28/10/03).

Maria procura desenvolver as ações diárias de sua sala de aula através de atividades diversificadas. Conforme observado, além de material extra que eventualmente traz, a professora faz tentativas de incluir atividades que agradam os alunos. Assim, busca impor dinamicidade na apresentação e nas propostas de atividades e tenta adequar, mesmo os exercícios estruturais, ao cotidiano dos alunos. Como registro nas vinhetas:

Maria pede aos alunos que se agrupem em pares ou em duplas e diz que hoje vai ser uma oportunidade para saberem um pouco mais da vida dos colegas. Todos interagem, respondendo já que vão falar sobre rotinas. Apesar de entregar uma folha com uma atividade sobre as rotinas de personagens fictícios, a professora desencadeia uma discussão sobre as rotinas de cada aluno, em português e inglês. Maria elogia cada resposta e, em seguida a essa discussão, pede que façam o exercício na folha extra (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 26/09/03).

Ainda, em um outro registro:

Neste dia, após exercícios de compreensão de texto e vocabulário, Maria apresenta uma canção. Após falar sobre o cantor e sua obra, a professora distribui uma folha com exercícios relacionados à música. Após as explicações, os alunos ouvem e completam o exercício. Ao final, a correção é feita oralmente, e todos cantam a canção (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 14/11/03).

Extrovertida, Maria brinca com os alunos:



No início da aula, pede que os alunos se aproximem dela. Brincando, em tom afetoso, diz para não terem medo dela. Os alunos sentam-se todos nas duas primeiras fileiras de cadeiras e comentam sobre como está o humor de cada um naquele dia. Reclamam de cansaço devido a duas provas que tiveram nesse dia e comentam com Maria as questões que acham que erraram (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/03).

A última vinheta mostra que, além da tentativa de diversificação, Maria procura através das práticas uma aproximação afetiva com seus alunos, procurando sempre demonstrar seu interesse pessoal pela vida dos alunos.

Sempre enfatizando a importância que atribui à boa interação entre professora e alunos, Maria argumenta que o que mais determina sua prática em sala de aula é o desafio de fazer com que aqueles alunos se interessem e se envolvam para que possam aprender (minimamente) algumas noções básicas de inglês. Como ela explica: “eu acho que quanto mais a gente se aproxima do que eles querem, mais fácil é de entrar com a Língua Inglesa, né?” (ENTREVISTA, 28/12/03, p. 12). Ainda, em outro momento, reforça seu comprometimento em fazê-los aprender: “Já notou, né, eu não sou uma professora que briga com eles, enfim, eu dou umas chamadas, né, às vezes a gente tem que puxar a orelha mesmo, dizer, ‘oh, assim não tá funcionando, né?’” (ENTREVISTA, 28/12/03, p. 5).

A forma como Maria interage com seus alunos revela um perfil alegre. Ela explica que, como havia começado dando aulas para crianças, gosta de falar com o grupo de adolescentes em forma de brincadeira, como se eles fossem também crianças, e confessa que, na verdade, acha-os super infantis, apesar de eles se considerarem adultos.

eu tento ser o mais aberta possível com eles e eu, eu tento estar sempre é..., é..., pronta pra ouvir eles, né? Porque são grandes e não são, né, Inêz? São adolescentes, eles ainda precisam de, né, de guia, digamos assim, e de limite, né? Então eu gosto de conversar com eles, sobre tudo (ENTREVISTA, 28/11/03, p. 5).

No entanto, o que Maria parece tentar estabelecer é uma “confiança mútua” (CAZDEN, 2001, p. 78) entre professora e aluno, o que não parece muito fácil de conseguir. Todavia, Maria procura estabelecer essa relação de confiança em sala de aula, buscando compartilhar histórias pessoais, tentando demonstrar que aspectos não cognitivos, tais como os afetivos, embasam suas ações diárias.

Satisfeita com o que faz e demonstrando interesse pelos alunos, Maria quer continuar os estudos: “Quero fazer um mestrado, mas primeiro uma especialização, né, Inêz?” (CONVERSA INFORMAL, DIÁRIO DE CAMPO, 10/11/03). Em contato recente (1/06), Maria informou que leciona em duas escolas privadas, que ainda pensa em fazer pós-graduação, mas que até então não havia tomado a decisão para isso.

#### 4.1.2 SANDRA

Sandra, como Maria, é graduada em Letras, Inglês, e leciona somente há dois anos. O cenário da pesquisa é a primeira instituição em que Sandra trabalha. Leciona no ensino fundamental e médio, com contrato de trabalho temporário, num regime de quarenta horas semanais, atendendo a quatro turmas diferentes, com cerca de dezoito alunos. A classe observada neste estudo é formada pela metade da turma 71 e metade da turma 72 (7<sup>as</sup> séries). Os alunos restantes das respectivas turmas optaram por fazer Espanhol. Na sala de aula de Sandra, existe uma atmosfera relaxada e tranqüila, como a vinheta registra na chegada dos alunos em sala:

Os alunos chegam alegres, conversando muito, cumprimentam a professora e a mim, e há uma grande interação, nas conversas informais, por parte de todos. O clima descontraído dura alguns minutos, enquanto Sandra arruma seus livros e papéis na mesa, e acaba na hora em que anuncia a chamada. Os alunos sentam em semicírculo, mas, segundo a professora, fazem assim por uma questão de conveniência, uma vez que a sala é da professora de Alemão e Sandra deixa arrumada desta maneira (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/03).

As aulas de Sandra são desenvolvidas no modelo tradicional, isto é, com muito uso do quadro-negro, a lição explicada na frente dos alunos, as atividades do livro sendo demonstradas, explicadas, desenvolvidas, e, em seguida, sendo feita a correção. Os aspectos culturais são discutidos de acordo com o tópico da lição, o conteúdo é dado conforme a seqüência apresentada no livro usado, *Open Doors* (WHITREY, 2000), e também através de materiais extras trazidos por Sandra, como mostro na vinheta abaixo:

Após a chamada, a professora desenha uma casa no quadro e diz que naquele dia vão falar sobre partes da casa. Os alunos, que já haviam aberto os livros na página que traz a lição sobre o tema, acompanham a professora e, diante do pedido dela, vão falando as partes da casa em inglês. Em seguida, eles escutam uma fita cassete, repetem o vocabulário e respondem a questões relacionadas à lição. A professora elogia e avalia a pronúncia e então pede aos alunos que trabalhem em duplas. Após distribuir uma folha para cada dupla, pede a eles que respondam um ao outro a informação que precisam. Passados alguns minutos, a correção é feita, oralmente, sendo que cada aluno responde a uma questão. Sandra inicia uma discussão sobre as diferenças culturais em relação às moradias em diferentes partes do mundo, os alunos participam, questionam e argumentam. Depois da discussão, voltam ao livro para mais um exercício, corrigem e lêem as frases oralmente (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 30/9/03).

Ainda que procure desencadear uma discussão e trazer aspectos culturais para a sua prática, Sandra segue o modelo de uma lição que obedece a seqüência padrão de iniciação, resposta e avaliação (CAZDEN, 2001). Como mostra a vinheta, existe uma estrutura de participação que obedece sempre a mesma ordem nas aulas da professora. Assim sendo,

Sandra pede que falem e repitam frases, ela determina se todos devem falar ao mesmo tempo, ou especifica um aluno em particular, e em seguida emite um comentário avaliativo. Mesmo propondo uma discussão, ela impõe limites para a contribuição dos alunos, passando para outra atividade no momento em que não consegue mais governar os turnos e todos começam a falar ao mesmo tempo.

Sandra considera-se novata na carreira e diz que esta “descobrimo assim a melhor maneira de dar aula” (ENTREVISTA, 28/11/03, p. 4). Essa professora afirma ainda que, apesar da falta de experiência prática lhe trazer alguma insegurança, tenta variar os temas e relacioná-los com os interesses dos alunos, esforçando-se para fazer aquilo que acredita ser o mais apropriado. Nas palavras dela:

Tento, porque eu acho que é- os alunos, eles aprendem mesmo à medida em que as coisas que eles vêem estão relacionadas com a realidade deles. Assim, eu procuro adaptar, procuro buscar textos, esses dias a gente fez um trabalho, acho que era do- dos advérbios de freqüência, eu tentei buscar uma biografia da Sandy, que é uma cantora nossa, aqui, né, com as coi- até tinha em inglês esse texto, falava das coisas que ela faz todos os dias, aquela coisa assim, eu procuro, porque à vezes não adianta tu pegar uma pessoa que eles nem sabem, nem conhecem, nem se interessam... (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 4).

Assim, para Sandra, os alunos somente aprendem realmente a LE quando se deparam com temas que estejam relacionados ao seu cotidiano. Falar de assuntos que condizem com a realidade da classe, ajuda, segundo ela, a manter o interesse e desenvolver a aprendizagem.

Essa professora imprime às suas aulas um ritmo terno e quase maternal, demonstrando muito atenção pela vida pessoal dos alunos: “Eu gosto, eu curto a idade que eles tão... eu acho bacana... não sei, eu gosto de saber da vida deles” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 4). Também a vinheta registra esse modo de agir:

Após os alunos receberem uma folha com exercícios referentes a partes da casa, eles são orientados a completarem a tarefa. Enquanto trabalham, uns em duplas, outros sozinhos, a professora passa por eles, mexe na cabeça de alguns, pergunta ora para um, ora para outro aluno, como está o desempenho de cada um nas outras disciplinas. Sandra chama a atenção da aluna que está com baixo rendimento e pede a ela que estude para que possa se recuperar (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 3/10/03).

Então, a cada aula, Sandra pergunta e partilha estórias pessoais com os alunos, procurando a integração e a confiança mútua através do envolvimento com assuntos de interesse de todos. A aproximação e envolvimento com a turma aparecem também na evidência abaixo:

A aluna Raissa está sentada no meio da sala e exhibe um tênis novo. A professora pergunta como ela teve coragem de pagar o preço pelo qual um tênis daquele estava sendo vendido no mercado. A aluna responde que

queria muito e por isso economizou para adquiri-lo. Em seguida, os outros alunos falam sobre outros tipos de calçados com preços altos (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 17/10/03).

Assim, Sandra mostra seu envolvimento com as questões pessoais dos alunos. Em relação a esses momentos a professora enfatiza: “É que eu me interesso pela vida deles, que eu me interesso pela vida dos alunos” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 6). Para Sandra, as manifestações de carinho e atenção ajudam a torná-la mais próxima deles.

Ao responder por que, apesar de sua preocupação com o controle da disciplina, os alunos não têm lugares fixos na sala e sentam-se cada dia em um lugar, Sandra diz: “Ah, porque eles ficam melhor, se sentem melhor, ficam mais felizes...” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 7).

Entretanto, a imagem do professora controladora é também muito forte nas suas ações.

A alguns minutos para a aula acabar, Sandra pede aos alunos que abram o livro na página 49 e introduz o novo tema que será abordado: animais. Orienta os alunos para olharem uma foto na referida página e falarem o que as pessoas estão fazendo na ilustração. Felício e Marcos respondem que eles estão fazendo um projeto sobre animais. A partir disso, todos os outros alunos começam a falar na mesma hora, gerando um burburinho. Todos dizem alguma coisa sobre pandas, temas da lição. Felício, sentado perto de mim, vira-se e diz por que os pandas estão em extinção. Enquanto a discussão sobre animais continua entre os alunos, Sandra, parecendo alheia ao que está acontecendo, começa a escrever o vocabulário no quadro e tenta explicar os significados dos vocábulos referentes ao texto que os alunos devem ler em seguida. Aos poucos os alunos percebem que devem parar de falar e copiar o que está escrito no quadro. Os alunos arrumam-se nas carteiras, abrem o caderno e começam, em silêncio, a escrever. (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 21/10/03).

Dessa forma, Sandra consegue manter o controle. A discussão se perde, mas a professora, no entanto, parece tranqüila e demonstra uma satisfação de dever cumprido ao caminhar entre os alunos avaliando a forma como estão desenvolvendo a atividade.

A estrutura e as regras impostas na sala de aula garantem a Sandra que os alunos respondam aos seus padrões de interação.

Após fazer a chamada, Sandra marca um teste, diz quando será e lista as páginas do livro e aquilo que ‘vai cair’. Após o aviso do teste para a próxima semana, a professora lembra aos alunos sobre a última aula na qual falavam sobre animais e pede para os alunos abrirem o livro e lerem um texto. Antes de começarem, Sandra retira uma aluna e coloca-a em outro lugar. Um aluno me procura para ajudá-lo, mas Sandra, logo, após alguns minutos, diz que vai corrigir. Escolhe então quatro alunas para responderem as perguntas referentes ao texto. Começa então outra atividade, *um listening comprehension* sobre *pets*. Depois de fazerem os exercícios e corrigirem as respostas, uma empolgação toma conta dos alunos que falam sem parar sobre seus animais de estimação. No entanto, a discussão não dura muito, e os alunos são orientados a começar a leitura. Um aluno pede para ler e outra

colega continua. Duas outras meninas pedem para ler. Uma delas continua. Diante dos insistentes pedidos para ler, Sandra pede que não interrompam, pois todos terão chance para isso. A seqüência continua então com um aluno lendo após o outro. Mas, no momento que Sandra percebe que alguns alunos cochicham entre eles, informa a todos que vai ‘adotar uma nova modalidade de nota’. Sandra explica que, enquanto um aluno estiver lendo, ela vai interromper e, se a outra pessoa chamada não estiver acompanhando, ela ‘vai anotar em uma tabelinha’ (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 24/10/03).

Sandra acredita que a aprendizagem efetiva de LE se desenvolve com muita disciplina e, para isso, precisa reagir firmemente diante dos desafios que precisa encarar na sala de aula. Sendo assim, ao falar sobre a avaliação do comportamento dos alunos, essa professora enfatiza que isso “é uma coisa que eu acredito bastante [...] principalmente assim, ãh, no primeiro trimestre tu não conheces nem eles te conhecem... aí no segundo que eles vêem que tem uma nota no comportamento, eles mudam” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 3). Sandra diz também que avalia a participação, que “sempre que é possível eu tento avaliar a participação deles em aula” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 13). Contudo, explica: “Eu vou marcando uns pontinhos assim de participação, depois eu- não é uma coisa muito rígida, rigorosa assim [...]” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 13), sendo essa uma das formas de incentivá-los a falar, pois, como diz, “tem uns que nunca falam, que não... né?” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 13).

Cabe dizer aqui que o comportamento, a participação, a organização e a responsabilidade dos alunos durante as tarefas, assim como a interação na sala de aula, parecem formar o principal esquema de preocupações de Sandra sobre suas práticas avaliativas. Ela quer que seus alunos aprendam LE e acredita que alguns “têm facilidade e aprendem rápido” (ENTREVISTA, 2/12/03, p.10), porque “é uma coisa que vem de dentro” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 10), mas outros podem aprender porque “se esforçam muito” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 11). Sandra diz ainda que estes últimos “têm que se dedicar, têm que estudar, né? Ler, ler ajuda bastante” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 11).

Em uma conversa informal com Maria, em dezembro de 2004, fui informada que Sandra havia desistido de continuar a carreira de magistério e que havia decidido montar um negócio próprio, desvinculado da Educação.

#### 4.1.3 ANDRÉA

Andréa, outra participante desta pesquisa, é professora de Inglês há sete anos. É especialista e, não obstante responder que raramente participa de congressos, relata que nos últimos três anos participou de onze eventos na área de Língua Estrangeira. É efetiva no

colégio e trabalha 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva. Andréa atua no ensino fundamental, tem três turmas de 35 alunos e também adota um livro didático, *Click Together* (MCKEEGAN; IANNUZZI, 1995). Em uma conversa informal com Sandra, Silvia e Maria, na sala do grupo de LE, conversamos animadamente sobre alguns aspectos da personalidade das professoras. Andréa, que aparecia pouco naquela sala, já que passava a maior parte do tempo em outro setor envolvida com o projeto do qual fazia parte, foi citada pelas colegas como uma professora que leva a profissão bem a sério e que “é toda certinha” (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DOS PROFESSORES, 14/11/03).

Os alunos de Andréa sentam-se em fileiras em uma sala que, embora seja grande, parece pequena para a quantidade de alunos. As brincadeiras e a atmosfera mais relaxada são interrompidas pela entrada de Andréa na sala, que, com um tom firme na voz, pede por silêncio aos alunos, lembrando que eles são muitos e ela é uma só (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 11/10/03). Durante as aulas, os alunos somente podem falar quando são chamados e quando pedem licença para se manifestar. Alguns deles não seguem a determinação e são constantemente chamados à atenção, enquanto outros, mais tímidos, permanecem calados. Para Andréa, o que vai construir sua prática não é apenas o conteúdo e as atividades: “Eu acho a disciplina fundamental em todos os contextos, né? E, como, de novo, eu já falei, eles são muitos e pra que nós nos entendamos a gente tenta trabalhar muito com eles a questão do ouvir o colega” (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 11). Assim, Andréa comanda a sala com firmeza, demonstrando tal postura durante todo o desenrolar de suas aulas.

Chego antes de Andréa e sento-me no fundo da sala. Os alunos brincam, riem, gritam, conversam, correm e alguns me cumprimentam. Andréa aparece, e todos correm para seus lugares. Ela pára um pouquinho na porta, séria. Faz-se o silêncio, e ela cumprimenta os alunos (em inglês), que respondem todos na mesma língua. De sua mesa, Andréa pede que alguns alunos mudem de lugares. Alguns alunos, dentre os trinta e quatro presentes, são remanejados e assentados nas cadeiras, dispostas em fileiras. Faz a chamada, e o silêncio somente é quebrado pela resposta de cada aluno. Ela se levanta, pergunta e escreve no quadro, lembra que, na última aula, falaram sobre *Halloween* e quer saber quem pesquisou sobre o tema. Os alunos começam a relatar suas pesquisas, e Andréa imediatamente pergunta se eles colocaram a fonte de onde tiraram tais informações. Ao responderem que esqueceram disso, Andréa os lembra que, no projeto do qual fazem parte, esse procedimento foi sempre muito enfatizado. A aula continua, e alguns alunos falam de suas pesquisas, enquanto os colegas ouvem em completo silêncio. Em seguida, a professora muda o foco da aula para falar da feira do livro. Ao levantar um dos marcadores de livros feitos pelos alunos na aula anterior, Andréa pergunta, em inglês, ‘*What is this?*’, e ela própria responde: ‘*This is a bookmark*’. Em seguida, pede aos alunos que troquem, entre si, os cartõezinhos. Após o comentário sobre a feira, volta-se para o quadro e

explica o uso dos demonstrativos *This* e *That*, escrevendo exemplos. Os alunos acompanham em silêncio, respondendo eventualmente as perguntas feitas pela professora, que pede então que eles façam perguntas uns para os outros. As atividades orais em que os alunos devem usar os demonstrativos são desenvolvidas somente por alguns alunos, aqueles sentados no meio da sala, os quais são elogiados enfaticamente por Andréa. Quietos e apenas observando os outros alunos responderem, estão os alunos sentados nas duas fileiras perto da porta. Desses, nenhum fez uma pergunta ou articulou uma resposta. Continuando, Andréa pergunta quem trouxe o livro e, diante da resposta negativa de alguns alunos, diz que lamenta por essas pessoas, já que ‘geralmente as pessoas que não trazem o material são geralmente as pessoas que não vão bem’ e lembra que ‘o final do ano está aí’. Andréa recolhe então a agenda desses alunos, diz a eles que vão levar anotações, que não vão ficar sem fazer nada e coloca-os a trabalhar junto com colegas. A turma fica em silêncio (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 4/11/03).

O rigor quanto à disciplina na sala de aula acabara por criar um vácuo entre Andréa e os alunos. Disciplinadora, a professora demonstra sentir-se responsável não apenas pela aprendizagem da LE, mas também pela conscientização da necessidade de seguir regras.

Ao entrar um dia na sala e encontrar os alunos comendo, Andréa posiciona-se em frente à sala e diz a eles que precisa lembrá-los de ‘algumas normas disciplinares’ como ‘não comer em sala de aula’. Os alunos a escutam em silêncio (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 18/11/03).

Esse registro evidencia como Andréa estabelece uma relação formal com os alunos, lembrando-lhes sempre de “normas disciplinares”, estabelecendo e deixando claro que há um comportamento preestabelecido que deve ser seguido como condição para o bom desenvolvimento da prática escolar.

Seguindo essa linha disciplinadora, Andréa parece sentir-se responsável e capaz de ajudar o aluno a tornar-se mais comprometido e igualmente responsável. Para tanto, Andréa comenta que faz provas, porque a maioria não entrega as atividades e argumenta: “Eu acabo me vendo, ãh, sem ter outro, né, outro recurso a usar que não seja este. Porque realmente as crianças têm deixado de fazer, de entregar ou de fazer porque caso tivesse uma entrega...” (ENTREVISTA, 27/11/03).

Fora a preocupação pelo desenvolvimento de seus alunos quanto aos valores que lhe pareciam importantes, Andréa demonstra muita atenção e preocupação com a falta de interesse dos pais em relação à vida escolar de seus filhos. Durante a entrevista, quando

comenta que, no projeto SOL<sup>39</sup>, de 5ª série, do qual faz parte, os alunos não reprovam, pergunto como os pais reagem quanto a essa decisão. Andréa responde, depois de alguns segundos de hesitação,

(silêncio, 4 segundos) uff:::, ah... na verdade os pais, os pais pouco, pouco vêm a escola, não opinam...né? É lamentável, a nossa- a nossa avaliação aqui na escola ela é trimestral e há pais que não aparecem nem pra pegar o parecer de seu filho, né? E nós temos, nós fazemos um parecer, é um parecer descritivo a respeito do aluno e diferente do restante da escola, né? (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 5).

Nesse momento, Andréa parece demonstrar uma certa frustração em relação à sua expectativa quanto ao envolvimento dos pais com as questões da escola, assim como considera falho o comprometimento deles.

Na sala de aula, Andréa procura se posicionar diante dos alunos com autoridade e age de modo que nada de errado ocorra durante as aulas. Como registro na vinheta abaixo sobre um dia de teste:

Os alunos estão particularmente agitados neste dia. Correm pela sala enquanto a professora não vem, falam muito alto, brincam, puxando a blusa uns dos outros. Alguns apontam para mim, parecendo dizer aos colegas para não ultrapassar limites. Andréa chega, entra, e a partir de então os alunos vão se calando e acomodando-se nas suas cadeiras. Ela inicia então a aula, remanejando os alunos em sala. Alguns trocam de lugar sem falar. Depois de todos estarem nos lugares propostos, Andréa pergunta sobre as olimpíadas, e alguns alunos se manifestam, enquanto os outros permanecem em completo silêncio. Em seguida, Andréa troca mais alguns alunos de lugar. Antes de começar o teste, pergunta sobre um filme – *Urban Legend* –, passado na TV na noite anterior e relacionado com um projeto que os alunos estão desenvolvendo. A professora diz que pergunta isso, porque, dentre os projetos que os alunos estão desenvolvendo na quinta série, alguns estão falando sobre lendas urbanas. Os alunos se empolgam. E Andréa diz que ‘quem quer falar tem que levantar o dedo’. Os alunos ficam ansiosos para falar, mas ela interrompe logo e diz que a discussão deve parar pois ‘é hora de começar o English test’ (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 11/11/03).

As práticas de Andréa seguem o ritmo estipulado por ela, ou seja, inicia a fala sobre o filme *Urban Legend*, porém, no momento em que vários alunos se manifestam, querendo opinar e comentar sobre o assunto, ela sente que pode perder o comando e interrompe a

---

<sup>39</sup> No Projeto Sol, os professores trabalham como orientadores nas atividades desenvolvidas a partir de motivações específicas selecionadas por eles para seus alunos. Cada grupo de aluno tem um tutor, que faz o parecer baseado no acompanhamento do processo de aprendizagem de cada aluno, com a finalidade de melhor compreender o modo como se inserem nas diferentes atividades, tendo em vista as relações interpessoais e a construção do conhecimento. Para a construção desse parecer, o aluno é entrevistado e na ocasião deve citar três aprendizagens que considera terem sido significantes e também deve emitir uma opinião sobre seu comportamento. Depois dessa conversa, o tutor escreve o parecer que é depois colocado em discussão para ver se os outros professores concordam com o que foi escrito (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO COM PROFESSORES DO PROJETO SOL, 30/9/03).



discussão com o aviso de que é hora do teste, o que faz com que eles imediatamente se calem. A importância da ordem e da disciplina moldam a prática dessa professora, e, no ambiente de sua sala de aula, as práticas pedagógicas seguem os cânones habituais

Ao expor as razões para entregar as provas corrigidas somente após os comentários e revisão oral, explica:

Eu costumo fazer assim porque acho que quando... - eles são crianças – ao receberem as provas, a primeira coisa eles já querem saber é quanto o da frente, o coleguinha da frente tirou, quanto o de trás, o do lado, enfim, né, o da ponta, sei lá. E:::, eu, bom, eu acho que eles ficam mais atentos enquanto eles não- não recebem, né? Eu acho que eles é... dão mais atenção pra minha fala, né. Dão mais atenção pra mim... para o que eu tenho que dizer pra eles enquanto eles ainda não tão com a prova, né? (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 3).

Andréa diz incluir em seu modelo de ensino/aprendizagem de LE a apresentação de muitas atividades que aborda “situações reais” (ENTREVISTA, 27/11/03, p.12) de “alguma coisa que não seja distante deles, ne?” e que seja “significativa” (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 12).

Na vinheta abaixo, há evidência de que essa professora sinaliza que vai colocar o aluno em contato com conteúdos relevantes e vai desenvolver um processo crítico e reflexivo.

O último encontro da professora com os alunos havia sido há uma semana atrás, quando fizeram o *English test*. Com os alunos bem agitados, Andréa entra na sala e espera, em silêncio, sete minutos, para que os alunos arrumem as carteiras. Explica que pode esperar o tempo todo, pois não trabalha com a sala daquela maneira. Durante mais alguns minutos, os alunos são remanejados para que as filas fiquem bem alinhadas. Todo esse processo leva quinze minutos, e então a aula começa. Andréa, a partir de uma pergunta sobre a palavra *chat*, inicia uma discussão sobre o emprego de estrangeirismos na Língua Portuguesa. A professora pede e dá mais alguns exemplos. Os alunos interagem entre si e com ela. Quando todos estão envolvidos e pedindo para falar, Andréa interrompe e diz então para que eles dêem uma olhada no Zero Hora, no artigo de Cláudio Moreno, sobre estrangeirismos. Depois disso, ela faz a chamada. Na sequência, Andréa entrega e comenta os testes e logo após inicia um novo tópico, *New friends*, que trata da questão sobre como se faz novos amigos (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 1/12/03).

Andréa parece ensaiar uma situação para o desenvolvimento de uma discussão crítica, mas, no momento em que os alunos se envolvem e tomam o turno, a professora interrompe o debate. Nesse momento, aparenta sentir que seu papel de autoridade que comanda e que controla pode ser ameaçado. Diante da ameaça, Andréa recua e segue com atividades centradas nela própria, mas que garantem a atenção dos alunos. Ela se volta então para as instruções e apresentação de um novo tópico. As tentativas de incorporar à sala de aula uma dimensão social de conhecimento e um modo mais crítico e reflexivo são interrompidas e

fracassam diante da urgência e preocupação da professora em passar para o próximo assunto.

Em relação às provas, Andréa diz que “aí, geralmente... são exercícios estruturais mesmo” (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 4). De fato, as provas de Andréa seguem uma rotina metodológica que se traduz em exercícios estruturais com uma concentração de fragmentos de linguagem descontextualizados (ANÁLISE DOCUMENTAL, PROVAS ESCRITAS, 2003). Segundo a professora, não há oportunidades de se fazer o que se gostaria, pelo número elevado de alunos em sala de aula, pelo curto espaço de tempo destinado às aulas de Inglês dentro da grade curricular, e, por isso, sente-se “insatisfeita” (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 15). Vale lembrar que Andréa faz parte do projeto SOL, cujo número de horas/aulas por semana e periodicidade são negociados entre as professoras participantes.

#### 4.1.4 SILVIA

Silvia, a professora que possui mais tempo de experiência entre as participantes, atua como professora de Inglês há mais de 20 anos. Atua em caráter de contrato temporário e seu regime de trabalho no colégio é de 20 horas semanais, atendendo três turmas de mais ou menos vinte alunos. As observações feitas em sala de aula para esta pesquisa são referentes à turma de terceiro ano do ensino médio. O livro-texto utilizado por ela e os alunos é o *Globetrotter*, o mesmo usado por Maria. Segundo as razões apresentadas por Silvia, um aspecto forte na preparação de suas aulas é a determinação de fazer com que os alunos se envolvam nas atividades e tarefas apresentadas. Além disso, procura valorizar todas as manifestações de envolvimento e esforço feitas pelos alunos em sala, argumentando que eles, principalmente aqueles que freqüentam os cursos livres, não são comprometidos com as aulas de LE naquela escola regular. Em suas palavras:

no Inglês tem inclusive essa coisa assim: [como se fosse o aluno falando] se eu faço curso fora, né, (não que seja assim com outros professores - mas assim ó, poderia ter essa possibilidade de), eu faço a prova, eu garanto o mínimo necessário e deu (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 4).

Assim, a diferença do nível lingüístico dos alunos e a preocupação em valorizar aqueles que demonstram mais interesse nas aulas parecem influenciar Silvia na sua tomada de decisão quanto ao uso do sistema de *portfolio*, entre outras práticas, nas suas avaliações.

Diante da minha constatação sobre a utilização do *portfolio* como um dos instrumentos de avaliação utilizados por ela, Silvia explica:

Silvia: Tá. Isso eles vão fechar agora na próxima...entendeu? Eles têm várias oportunidades de mostrar que tão trabalhando, que eles tão se esforçando, porque no inglês tem inclusive essa coisa assim oh, se eu faço

curso fora, né, não que seja assim com outros professores, mas assim oh, poderia ter essa possibilidade de, eu faço a prova, eu garanto o mínimo necessário e deu.

Inêz: uhum

Silvia: Né? Então eu acho assim, é uma maneira de valorizar o trabalho daqueles que não sabem tanto inglês e que tão lá toda aula com os olhinhos tentando fazer, tentando fazer o exercício, pedindo ajuda, isso eu valorizo muito.

Inêz: uhum

Silvia: Eu valorizo esforço, valorizo conquista...

Inêz: uhum, uhum

Silvia: Né? E é uma maneira através do *portfolio* – eu vou ter que juntar quantos trabalhos eu fiz... de tentar envolver os que- não querem fazer.

Inêz: uhum

Silvia: Eu não sei nem se é válido, mas eu acredito que é válido (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 4).

A fala de Silvia parece mostrar que a sua expectativa em relação à utilização de técnicas alternativas de avaliação é fazer com que todos sejam valorizados na sala de aula, mesmo “aqueles que não sabem tanto inglês”. Através de uma técnica mais progressista e diagnóstica, a professora espera conseguir avaliar diferentes níveis de desempenho. Além disso, ela considera que consegue envolver, em suas aulas, aqueles alunos “que não querem fazer” trabalhos. Para a professora, essas explicações afiguram-se como suficientes para o propósito do *portfolio*. Sendo assim, a utilização desse instrumento é justificada pelo papel que pode desempenhar, garantindo a presença dos alunos na sala e a entrega das tarefas e garantindo também que alunos com diferentes níveis de proficiência possam ser avaliados.

Na sala dos professores, Silvia fala comigo e comenta mais sobre os *portfolios*. A vinheta registra uma dentre outras conversas que tivemos na sala dos professores:

Silvia me mostra os *portfolios* na sala dos professores e ressalta: ‘aqui estão os *portfolios* que eles odeiam. Mas eu gosto... depois eu peço que eles façam uma auto-avaliação...’. Eu pergunto se a auto-avaliação ajuda na avaliação final e Silvia explica que, na verdade, não, que é só para que eles a ajudem a repensar as aulas. E, neste dia, alegre, me mostra um livro sobre avaliação que, segundo ela, ‘se deu de presente’ (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DOS PROFESSORES, 31/10/03).

Talvez, em razão do tema de minha pesquisa, Silvia quisesse demonstrar que estava atualizada com os discursos de avaliação mais progressista. O fato de a professora mostrar o livro parece querer ratificar o quanto se preocupa com a avaliação. No entanto, segundo ela, muitas das coisas que tenta desenvolver em sala, os alunos “odeiam”.

Apesar de fazer tentativas com métodos mais progressistas, diante da emergência e necessidade de “envolver” os alunos, Silvia utiliza na sua prática cotidiana o uso de testes como o TOEFL e o vestibular. Como argumenta:

Usar o TOEFL foi uma tentativa de tentar... é... o vestibular, de tentar motivá-los, porque a motivação deles é um hor- é.. é muito baixa, é praticamente zero, pra não contar negativa, ... mas então não tem motivação nenhuma assim, sentam... ah, pois é, se fizer fez... Então, quem sabe a pessoa dá uma injeção: ‘gente, vamos ter que sobreviver, tem que fazer alguma coisa’, a gente quer terminar, é, é um momento de conclusão. Então, o vestibular foi um artifício de... de motivação, assim (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 8).

Para Silvia, o vestibular é o aspecto mais emergencial na vida daqueles alunos e assim apegam-se a esse exame como um fator motivador. Recorre, dessa forma, às práticas que podem assegurar a anuência dos alunos em relação à sua pedagogia, mesmo que seja uma pedagogia voltada para condutas esperadas, centrada no intelecto e na transmissão de conteúdos, diferente daquilo que diz ser importante realizar na sala de aula.

Apesar disso, entretanto, durante a entrevista, Silvia afirma ser necessário desenvolver atividades que não sejam chatas ou mecânicas, nas quais o “inglês de verdade” possa ser usado.

[...] por exemplo, hoje eles tiveram um momento que eu acho que, que é uma coisa que realmente vale a pena a língua inglesa, eles foram lá com um texto de um colega escrito em inglês e escreveram uma mensagem em inglês pra esse amigo, que tá nos Estados Unidos. Então, é o inglês de verdade. Quem terminou até entrou na internet e ficou lendo, um mostrou a página que ele montou, até... inglês de verdade, inglês na vida, não é o inglês do livro, então... o inglês de verdade (ENTREVISTA, 2/12/03, p.6).

No entanto, na sala de aula, Silvia usa exercícios que atingem os objetivos mais imediatos dos alunos e que viabilizam um certo comprometimento com as tarefas.

Inêz: [tu] dá ênfase na gramática e exercícios estruturais durante as aulas. Como tu falaste, vocês estavam vendo isso mais agora no final do ano, né?  
Silvia: É. Até dou...uma coisa contraditória, infelizmente (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 6).

Portanto, as “coisa[s] que realmente vale[m] a pena” nem sempre são as mais enfatizadas nas aulas devido à preocupação de Silvia em atender o pedido dos alunos quanto à apresentação e explicação de exercícios de vestibulares. Na sala de aula, ao explicar aos alunos as atividades relacionadas a questões desse tipo de exame, Silvia dirige-se também a mim. Após atender os alunos individualmente, vai até o final da sala, comenta comigo o porquê de tal prática e entrega-me uma cópia das folhas com os exercícios extras que costuma distribuir. Por exemplo, enquanto os alunos resolviam as questões objetivas no folheto com perguntas de vestibulares de universidades públicas e privadas, ela me diz: “Eles gostam disso. É algo [o vestibular] que está muito próximo deles e eles gostam também, porque eles adoram desafios” (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 10/10/03). Em um outro

momento, divide comigo as atividades e outras novidades que está se propondo a utilizar no seu trabalho pedagógico. A vinheta abaixo registra uma dessas situações:

Certo dia na sala dos professores de LE, Silvia arruma suas coisas, se mostra apressada, mas pára para mostrar os exercícios do livro *Evaluation*, que acabara de comprar. Aponta um exercício no qual algumas frases são apresentadas com erros, diz que o aluno deve detectá-los, arrumá-los e explicar por que as frases não estão corretas. Ela me diz que gostou muito e vai usá-lo (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DOS PROFESSORES, 11/11/03).

Assim, a dimensão do trabalho docente parece ser muito importante para Silvia. Ao falar e socializar suas práticas, seus métodos e objetivos, ela parece refletir constantemente suas ações cotidianas. Nas aulas, para diversificar e quebrar a monotonia trazida pelos exercícios estruturais, presentes no livro didático e em folhas extras, essa professora utiliza diferentes recursos:

Após trabalhar as estruturas do *simple past/past perfect*, Silvia pede para os alunos fecharem os olhos, toca um pedacinho de uma música e pergunta se os alunos reconhecem. Eles abrem os olhos e escutam toda a canção. A canção apresentada, *New flame*, é do grupo *Simple Red*, que está na cidade fazendo show (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 23/9/03).

Silvia explica que gostaria de discutir *cultural aspects*. Explica que vai usar um vídeo com situações nas quais pessoas falam a respeito de *cross-cultural experiences*. Após assistirem, ela incentiva a discussão e juntos falam de choques culturais. A partir dessa discussão, Silvia explica a estrutura: *Have you ever been...* (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 30/9/03).

Para falar sobre a voz passiva, Silvia entrega aos alunos um xerox com notícias da internet, alguns jornais em inglês e pede aos alunos para compararem as notícias (DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/03).

Para Silvia, as tensões geradas por divergentes forças, por exemplo, de um lado a falta de motivação dos alunos e de outro a proximidade do vestibular, estão presentes em sua prática. Enquanto defende a aplicação do conhecimento em contextos reais em oposição à prática de *drills*, que objetivam respostas predeterminadas como corretas, manifesta o contrário em sua prática, especialmente em relação à avaliação, conforme mostrado nos exemplos acima. Em síntese, à proporção que Silvia luta para tomar as decisões de acordo com o que acha certo, ela busca criar modelos de práticas que contemplem seus objetivos imediatos, quais sejam, o interesse e o envolvimento dos alunos nas aulas de LE. Na pedagogia cotidiana, o que acontece na sala de Silvia, portanto, é que ela parece moldar suas práticas com base na busca constante da aceitação e aprovação dos alunos para os tipos de atividades apresentados.

#### 4.1.5 PAULA

Paula, a mais jovens das professoras, é graduada em uma instituição federal, tem orgulho disso e comenta o fato, enfatizando as dificuldades que teve para completar o curso.

Paula trabalha há quatro anos, no cenário da pesquisa, tem um regime de trabalho de 40 horas, leciona para cinco turmas de mais ou menos 20 alunos, atuando no ensino fundamental e médio. A turma escolhida para servir como campo de pesquisa para minhas observações foi um primeiro ano do ensino médio. Com poucos anos de experiência e também de idade, 25 anos, Paula expressa convicção na sua pedagogia individual e dá conselhos às colegas, procurando sempre mostrar muita segurança no seu modelo de ensino.

Paula conversa com as colegas na sala dos professores sobre disciplina e avaliações, dizendo ser ‘linha dura’. Dirige-se a uma professora de Inglês, recém-contratada, e diz para ‘não dar mole’, caso contrário, ela não conseguirá mais ter o respeito dos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DOS PROFESSORES, 10/11/03).

A troca de experiências e a interação na sala do grupo de línguas parecem apresentar-se como momentos propícios de auto-afirmação para Paula.

As observações em sala de aula, juntamente com as observações feitas na sala dos professores, mostram o comportamento independente de Paula em relação aos colegas e aos direcionamentos institucionais. Para a nova professora de Inglês, citada acima na vinheta, Paula ensina, além das instruções sobre como agir e como se comportar diante dos alunos, como fazer a avaliação e, mais especificamente, como fazer a “média”. No Diário de Campo, sala dos professores (31/10/03), está registrada esta situação: “Diante da ansiedade da nova colega em relação às dúvidas de como avaliar, Paula senta com ela e pronta e muito firmemente explica que ela deve ‘fazer a média’, somando as notas de duas provas com a soma das notas dos trabalhos”. A prática avaliativa é explicada por meio de uma equação matemática.

A tomada de decisão das práticas de Paula é feita a partir de fatos relacionados à sua história pessoal. A natureza das decisões sobre o planejamento e o conteúdo das suas aulas é embasada nas abordagens instrucionais vivenciadas quando essa professora ainda era aluna. Assim, decidida, nas práticas avaliativas, prefere antes a sua intuição e as ações incorporadas na sua experiência pessoal sobre como aprender línguas do que qualquer abordagem teórica. Paula diz que não avalia a produção oral, porque na época da faculdade “odiava” apresentar trabalhos, “já que não se sentia à vontade” (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 19) e também porque, como explica, “[...] se o cara for bom e ele conseguir se comunicar, não vai ter problema de

eu avaliar. Mas e se ele não for bom? Se ele tiver problema de- pra se comunicar comigo? E eu não conseguir entender ele?” (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 20).

Há, portanto, o reconhecimento da professora em não saber lidar com uma situação na qual o aluno não domina a LE para uma comunicação sem problemas. Esse reconhecimento lhe traz o conflito de não conseguir resolver essa situação. Na dúvida em como proceder e na tentativa de manter ordem na sua pedagogia, Paula opta por não fazer os testes orais. E legitima sua decisão no fato de que também não gostava de ser avaliada nesses tipos de exames.

Além disso, para essa professora, no ensino de Língua Estrangeira, é necessário concentrar-se no objetivo lingüístico. Referindo-se ao fato de evitar as avaliações da produção oral em LE, Paula comenta: “Eu gosto daquele negócio assim, certinho, sabe? Gramaticalmente correto? Então eu vou ser muito exigente com eles, como eu acho que eu não deveria, então eu prefiro não avaliar essa parte” (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 20).

As experiências pessoais de Paula como aluna são tão importantes naquilo que faz em sala de aula quanto os seus conceitos metodológicos e teóricos. Baseada em sua própria experiência, a professora acredita que a prática de resolução de exercícios capacita os alunos para desenvolverem a aprendizagem de LE.

Durante a entrevista, ao comentar o quanto trabalha corrigindo todos os exercícios que pede em sala, Paula declara:

Eu corrijo e entrego. É, mas isso aí eu vou mudar no ano que vem porque senão eu vou passar o tempo todo corrigindo. Eu vi, assim, impress- aquela pilha aumentou e eu não via diminuir, sabe? Tanto que eu vou deixa- tipo, é horrível fazer isso, mas eu não vou corrigir coisas deles, eu só vou corrigir se, se precisar mesmo (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 11).

E, ao responder qual a razão de corrigir todas as atividades, ela diz:

Paula: Primeiro que eu precisava ter notas, segundo porque eu precisava que- eu queria que eles fizessem, porque eu sei que eles não iam estudar em casa, então qual era o lugar pra eles estudarem? Ali na minha sala. E como é que eles iam estudar? Abrir o livro e estudar?

Inêz: A razão era levá-los a estudar?

Paula: A estudar, nem que fosse ali, sabe? Praticar. Porque é- porque daí eu começo assim oh, a ver como é que eu aprendi inglês... eu aprendi inglês, na decoreba, e fazendo exercício. (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 11).

As decisões, segundo a professora, são tomadas a partir do tipo de comportamento e atitudes dos alunos, o que a leva a adotar práticas que acredita criar o envolvimento e as condições necessárias para a aprendizagem.

As concepções de Paula sobre a natureza do conhecimento e aprendizagem

compreendem a aquisição de novos hábitos lingüísticos no uso da LE, oferecendo, assim, aos alunos aquilo que considera o mais viável e eficiente dentro da sua visão. Essa concepção de sala de aula de Língua Estrangeira é o modelo que a professora aprendeu e que, segundo ela, é a maneira comum de ensinar Inglês naquele campo específico: “O que a gente vê no colégio? Gramática” (ENTREVISTA, 1/12/03). O conflito aparece quando Paula comenta sobre a inadequação dos procedimentos de ensino da escola regular que, como coloca, não oferece alternativas suficientes para suprir as reais necessidades dos alunos: “Quantos aqui vão ter condições financeiras de ter um curso de Inglês? Já te- quando eu cheguei, eu pensei assim, ah, eu vou fazer um minicurso de Inglês, né?” (ENTREVISTA, 1/12/ 03, p. 11).

Diante da situação real de sala de aula, Paula se coloca ante os alunos como uma profissional segura, fazendo o que acha suficiente para garantir o esperado para aquele campo específico. E, para isso, a elaboração do planejamento não implica em muita novidade, já que segue ritualmente a seqüência do livro didático<sup>40</sup>. Nas palavras da professora, “mas eu trago só o que tem no livro, sabe? Então eu trabalho o que tem no livro” (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 14).

A falta de diversidade das práticas não prejudica a boa relação estabelecida entre ela e seus alunos. As aulas de Paula são tranquilas. O bom humor desse grupo de alunos e a maneira de a professora se dirigir a eles fazem do ambiente um lugar relaxado e alegre, conforme mostro no exemplo a seguir:

Paula inicia a aula fazendo a chamada e espera, sentada em sua mesa, que os alunos parem de falar. Diante da continuidade da conversa, a professora diz a eles que ‘isso vai valer mais uma prova, não interessa de que conteúdo, mas vai ter mais uma’. Os alunos se calam, olham para a professora e sorriem, como que pedindo desculpas. Paula começa então a falar da prova, que está para acontecer na próxima semana, e explica que é uma ‘prova grande’, já que ela acha que assim eles terão mais chance. Os alunos perguntam sobre o conteúdo, ela responde, dizendo, que está fácil, fala sobre o número e tipo de questões que serão apresentadas e diz que a prova ‘não é de consulta’, mas que o uso do dicionário será permitido. Paula faz uma revisão sobre comparativos, assunto a respeito do qual foram feitos vários exercícios nas últimas aulas e brinca, dizendo que eles ‘já devem estar cansados desse conteúdo’, mas, que, mesmo assim, quer recapitular a matéria. Num tom amistoso e sorrindo, a professora diz que ‘vai matar quem for mal’. A aula continua com Paula explicando algumas frases no quadro e enfatizando as regras e exceções da estrutura gramatical que está sendo estudada. Os alunos acompanham a explicação e fazem perguntas. Num momento, Paula pára de escrever e, rindo, comenta com o grupo, o tipo de erros cometidos por eles nos exercícios anteriores. Os alunos escutam, se justificam e riem muito. A explicação continua e Paula só interrompe para chamar a atenção de dois alunos que formam um casal de namorados e que estão conversando. Ela diz a eles que ‘espera que eles tirem um A na prova,

<sup>40</sup> WHITNEY, N. **Open Doors** – Book 1-. Oxford: Oxford University Press, 1996.



porque do jeito que estão conversando, já devem saber tudo’. O aluno responde que vai ‘tirar 95’. Paula desafia-o perguntando o que ele vai fazer se não tirar. Ele responde que vai ‘usar um chapéu de bruxa e de pai de santo’ e que, se o contrário acontecer, a professora então terá que usar um chapéu de bruxa. Todos riem do desafio (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 4/11/03).

O fato de Paula ser mais jovem do que a maioria dos professores na escola é um dos aspectos de que ela se utiliza para aproximar-se dos alunos, buscando uma identificação com eles. Assim, ela ri, diverte-se com a classe:

No meio de uma aula, Paula comenta, rindo, sobre as provas feitas pelo grupo, diz que ao corrigi-las, em casa, ‘deu vontade de colocar estrelinhas e carimbos’, mas achou que seria demais. Os alunos se divertem e respondem que acham ‘legal’. Paula diz então que é para eles se prepararem que vão receber as folhas ‘carimbadas’ ( DIÁRIO DE CLASSE, SALA DE AULA, 14/11/03).

E, em vários momentos, conversa sobre filmes e músicas. Por exemplo:

Um aluno chama a professora para falar sobre uma letra de uma canção. Paula se aproxima, os dois conversam sobre os autores, tema e gênero de música e, ao final, ela diz a ele para trazer, que eles podem trabalhar com a música em sala (DIÁRIO DE CLASSE, SALA DE AULA, 21/10/03).

Após a professora ter pedido idéias sobre atividades a serem desenvolvidas, ela e o grupo de alunos discutem sobre filmes que poderiam ser trabalhados no contexto da sala de aula. Avaliam vários filmes e todos se mostram muito interessados, cada qual falando sobre suas preferências. Cada idéia gera muita discussão, risos e lembranças de cenas. Finalmente, Paula oferece uma lista, da qual faz parte ‘O morro dos ventos uivantes’, e ela aproveita para falar da literatura inglesa, das irmãs Bronte. Diz que estudou sobre as autoras durante a graduação e que as acha geniais (DIÁRIO DE CLASSE, SALA DE AULA, 7/10/03).

Dessa forma, a pedagogia de Paula parece emergir das suas experiências, o que a leva a criar uma abordagem de ensino baseada na sua intuição. Por exemplo, ao enfatizar a entrega dos trabalhos, fala aos alunos que sabe como eles pensam, porque “até bem pouco tempo atrás também fui aluna” (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 10/10/03). E diz evitar provas que envolvam conteúdos de todo um período, como bimestre ou trimestre, porque não gostava desse tipo de exame: “[...] porque são coisas assim – pela diferença de idade, eu ainda consigo me lembrar (risos) do que eu passei no colégio. Eu me lembro que eu odiava prova trimestral, bimestral, aqueles negócios, provão...” (ENTREVISTA, 1/12/03, p.7).

Assim, Paula vê seus alunos e sua profissão sempre através das lentes de sua própria história, baseada nas condições objetivas em que foi originalmente formada. Como resultado de suas próprias experiências conectadas com as experiências dos alunos, Paula parece sentir-se muito à vontade em relação às suas práticas.

Nesta seção, busquei descrever as professoras e suas práticas, destacando os aspectos característicos de cada uma. Procurei traçar um perfil das cinco participantes e de suas práticas pedagógicas com a intenção de apresentar, separadamente, o modelo de aula de cada professora de acordo com o que cada uma diz e faz. Antes de apresentar a análise de razões e realidades compartilhadas por elas, busquei tornar evidentes decisões e características particulares, tentando destacar sutilezas de suas práticas pedagógicas.

Na próxima seção, aponto para uma discussão sobre como há um descompasso entre as diretrizes institucionais e a perspectiva de avaliação dessas professoras.

#### 4.2 ORIENTAÇÕES PESSOAIS X TEORIAS E DIRETRIZES INSTITUCIONAIS

As atitudes e razões expressadas em relação às práticas avaliativas das participantes parecem destoar das normas e convenções documentadas e aprovadas no contexto educacional, gerando diferenças entre o que essas professoras fazem e aquilo que a escola propõe como diretrizes para a avaliação. Tais conflitos surgem para as professoras deste estudo, nas relações cotidianas, nos diferentes momentos e no desenvolvimento das práticas pedagógicas e ações avaliativas, quando a perspectiva institucional esbarra no individual.

Segundo os fundamentos da estrutura e do funcionamento da escola, o sistema de avaliação

está em consonância com a lei 9.394, de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 24, inciso V, que aponta, entre outros critérios, para uma avaliação continuada e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (AGENDA DO ALUNO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA, 2003).

Seguindo ainda as diretrizes do colégio, a formalização do processo de avaliação deve ser feita através de conselhos participativos, de elaboração de pareceres descritivos individuais para os alunos e de um conselho de professores. Nos conselhos participativos que acontecem no 1º e no 2º trimestre, “os alunos realizam entrevistas com todos os professores da série, com a finalidade de construir um parecer e conceito do trimestre, propiciando uma tomada de consciência do processo” (AGENDA DA ESCOLA, 2003). O Conselho de Professores acontece somente no terceiro trimestre e tem por finalidade “avaliar o aproveitamento anual do aluno nas diferentes disciplinas do seu currículo” (AGENDA DA ESCOLA, 2003).

Além dos pareceres descritivos, são conferidos conceitos aos alunos que evidenciam o seu desempenho como Excelente, Muito Bom, Satisfatório, Não Satisfatório. O conceito I indica que o aluno não conseguiu acompanhar as propostas da disciplina. Esses conceitos são conferidos a partir da 7<sup>a</sup>. série, uma vez que, na 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. série, é desenvolvido um projeto de renovação curricular no qual os conceitos não são concedidos. Na 5<sup>a</sup>. série, no grupo em que Andréa atua, os professores reúnem-se três vezes ao ano e elaboram um parecer descritivo para cada um dos alunos e realizam ainda uma entrevista individual com cada um deles.

Os conselhos participativos<sup>41</sup>, que oportunizam a conversa mais direta com cada aluno, individualmente, são aprovados pelas professoras. Milena, professora de Francês e coordenadora das Línguas Estrangeiras, em uma conversa comigo na sala do grupo, diz que eu “deveria ter assistido um conselho participativo”, pois, segundo ela, eu “iria gostar” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/03). E, quando pergunto a Paula sobre tal sistema, ela explica:

Paula: Tu tem que conversar com o aluno pra ver se vai mudar aquilo ali ou não. Aí tu diz assim: ‘oh fulano, tu tá com tantas faltas’, ou ‘tu não tem nenhuma falta, a tua nota foi essa, tá? O que tu acha? Tu fez isso, isso, isso em sala de aula, tu não participou, tu participou...’ Tu conversa com ele=

Inêz: ãha

Paula =Então eu sou...eu sou das que conversam com o aluno. Tem os outros professores que lêem o parecer, que fez, sabe, e aí fica aquela coisa tri::: estranha, porque... lê tal e qual tá ali, fica aquela coisa séria assim ‘você precisa fazer tal coisa’. Aí eu já chego: ‘pá, meu, tua nota tá uma...porcaria (risos). Que, que eu faço contigo?’ Sabe?

Inêz: uhum, uhum

Paula: E aí...é::: tá, aí tu conversa, se o aluno, por exemplo, assim ficou com... uma nota mais baixa, tá? Mas tu via que ele se esforçava, tu via que ele participava, sabe? E, se ele te convencer que a nota dele, por causa daquilo ali, a nota dele pode ser melhorada, ou se tu começa a ver assim ‘olha a tua nota foi essa, mas eu acho que tu deveria ficar com tal nota porque tu participou, tu te esforçou, tu veio nos laboratórios...sabe? tu conversa com ele... e chega naquele, naquele meio termo ali... (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 10).

Paula enfatiza que ela é uma “das que conversam com o aluno”, porém “têm outros professores que lêem o parecer”, ou seja, isso aponta que o sistema não é compreendido por todos de uma mesma maneira. No entanto, esse tipo de conselho parece ajudar a resolver os conflitos quanto às notas dos alunos que tiveram um rendimento abaixo da média.

De acordo com esse processo avaliativo, deve haver uma tentativa de consenso entre professor e aluno no diagnóstico que o primeiro elabora em relação ao segundo. Para tanto, ambos devem conversar e apreciar juntos esse diagnóstico. Essa conversa pode mudar a “nota crua” (PAULA, ENTREVISTA, 1/12/03), estipulada de acordo com os critérios da

<sup>41</sup> Este tipo de conselho, referente ao segundo trimestre, estava terminando quando eu cheguei na escola e, portanto, não tive oportunidade de assisti-lo.

professora, em relação ao rendimento do aluno nas atividades desenvolvidas em sala. A mudança de nota pode ocorrer caso o aluno justifique as ações e atitudes que mereçam reconhecimento e que tenham passadas despercebidas pela professora. Paula, assim como Milena, parece aprovar esse processo de avaliação. Após explicar o seu funcionamento, Paula sugere que eu procure saber mais a respeito: “[...] tu podes pedir isso daí depois pra eles, é interessante isso aí” (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 9). Assim, a aceitação desse sistema entre as professoras faz com que o processo avaliativo, no que diz respeito à administração da instituição e à “entrega de notas”, seja tranqüilo. Em relação aos pareceres, Paula esclarece:

Eles têm um programa pronto aqui no colégio que tem assim alguns conceitos... tem o conceito, né? Que o aluno tirou, A, SM, SS, AS, NA, tá? E daí tem uma explicaçãozinha do lado, ali. Depois, no parecer que vai ser entregue pros pais, a gente preenche uma planilha com todos os códigos (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 9).

Dessa forma, as professoras cumprem o que é estipulado, seguem o “programa pronto” e colocam “a explicaçãozinha” da forma como ela é colocada para elas no mesmo. Tal programa parece ajudar as professoras a dar a justificativa necessária sobre seus julgamentos, sem que tenham que lidar com as incertezas e complexidades próprias que tal tarefa impõe.

Cabe ressaltar que a importância de tal sistema de avaliação – que aponta para uma avaliação continuada com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos –, elevou o colégio, onde a pesquisa acontece, à posição de destaque, tendo sido ele considerado, nesse aspecto, um modelo e um referencial em relação a outras instituições. Esse enfoque foi dado em uma reportagem de um importante jornal de circulação nacional que abordou o investimento de algumas escolas na diminuição do descompasso entre ensino e avaliação. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003)<sup>42</sup>.

[...] As escolas mais antenadas com os avanços da pedagogia procuram dar mais dinamismo ao aprendizado e à avaliação. O Colégio Dewey [nome fictício] tem feito tentativas nesse sentido desde que foi criado, em 1961, em Porto Alegre. Com uma carga horária semanal superior às escolas tradicionais, o colégio aposta em oficinas para estimular a curiosidade dos alunos. ‘Temos reprovação na escola, mas a avaliação de cada pupilo é feita juntamente com ele, num longo processo que toma toda uma tarde do aluno e da equipe de professores’ diz Henrique [nome fictício], o vice-diretor.<sup>43</sup>

A avaliação de cada aluno é dessa forma evidenciada pelo vice-diretor como um “longo processo”. Ao enfatizar que tal processo “toma toda uma tarde do aluno e da equipe de professores”, parece destacar o cuidado e a preocupação da escola com as práticas avaliativas,

<sup>42</sup> Ver: FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo. **Caderno de Educação**, Sinapse, n. 27, mai. 2003.

<sup>43</sup> O texto foi transcrito literalmente do jornal. No entanto, o nome do colégio e do diretor foram alterados e substituídos por nomes fictícios.

uma vez que o calendário é limitado para o cômputo de aulas administradas.

No cotidiano escolar, no entanto, a estrutura e funcionamento desse sistema de avaliação aparece com menos destaque nas ações das professoras do que em suas falas. Enquanto dizem seguir as diretrizes apresentadas, elas desenvolvem nas suas salas de aulas as práticas que correspondem à pedagogia individual de cada uma.

Sendo assim, numa perspectiva institucional, a cultura de avaliação deve refletir as filosofias e as ideologias sustentadas pela instituição, à medida que apresenta as suas diretrizes e esquemas de técnicas e práticas de desenvolvimento da avaliação naquele contexto específico. Numa perspectiva individual, estão as filosofias e ideologias particulares e individuais, as oportunidades imediatas naquele campo social, as ações idiossincráticas das professoras de acordo com aquilo que lhes parece ser o mais apropriado fazer e de acordo com a visão do grupo social mais próximo, nesse caso, o grupo de LE. As práticas avaliativas individuais revelam, dessa forma, pensamentos, atitudes e expectativas desenvolvidas ao longo da vida pessoal e profissional e que no presente ganham legitimidade no grupo onde estão inseridas. Em outras palavras, o *habitus* das professoras “cai bem” (BOURDIEU, 2004) com o *habitus* do grupo de professoras de LE. Nesse aspecto, ainda que não se constitua em um conjunto de regras fixas que determina, a partir do passado, as ações dessas professoras, o *habitus* permite que cada uma delas se adapte e improvise suas práticas, usando o que Bourdieu (1977, 1990) chamou de “sentido do jogo” (*feel for the game*), isto é, o sentido daquilo que é apropriado naquelas circunstâncias.

De uma maneira particular, não há uma cobrança direta da direção e da coordenação da escola sobre como devem ser desenvolvidas as avaliações dos alunos em cada grupo. As ações e idéias relacionadas à avaliação, exercidas e colocadas pelas professoras, mesmo destoando do que é sugerido, não são questionadas, exceto em casos de reclamações por parte de pais e/ou alunos. A preocupação maior, por parte da instituição, parece ser de que ações avaliativas – externas à sala de aula – sigam as diretrizes documentadas nos fundamentos e no que diz respeito ao funcionamento e estrutura da escola. Assim sendo, o que parece haver é uma preocupação em formar um padrão público e conseqüentemente uma unidade em relação aos procedimentos que os professores devem seguir para garantir a organização e funcionamento da instituição. Por exemplo, todos os professores da instituição devem comparecer nos dias dos conselhos, atender os alunos e participar, no final do ano letivo, do Conselho de Professores para discutir os progressos e/ou problemas relacionados a cada aluno e possíveis casos de reprovação. Pode-se dizer que há um padrão coletivo, alcançado em um plano macro, já que os professores nesse colégio seguem as regras dos conselhos

participativos e dos professores, apresentam os pareceres e os conceitos, conforme as diretrizes da instituição, e aceitam recuar perante as reclamações de pais e alunos. Assim, quando ações e iniciativas individuais não condizem com o modelo predeterminado e esbarram nesse plano macro, elas precisam ser modificadas. Paula, ao explicar por que todos os enunciados de suas provas são em português, relata:

Paula: Bom, eu te contei, eu comentei, né, que o SOE [Serviço de Orientação Escolar] chamou uma professora, uma das nossas professoras pra reclamar que os alunos foram reclamar que o enunciado dos exercícios estava em inglês. Nas minhas provas, agora, o enunciado é só em português pra ver se eles param de me perguntar o que tem que fazer... (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 12).

A reclamação dos alunos no serviço de orientação leva a professora a mudar sua prática, alterando o modo de apresentação das provas. Diante do fato do Serviço de Orientação ter chamado uma das professoras para falar sobre a reivindicação dos alunos, Paula altera prontamente sua prática, mostrando obediência ao serviço de orientação da escola. Sem argumentar ou discutir, aceita mudar e argumenta que tal mudança facilitará sua prática, uma vez que não precisará responder e explicar o que os alunos têm que fazer.

Embora as docentes demonstrem certa obediência à opinião do grupo e dos orientadores pedagógicos, elas assim o fazem porque as orientações dadas condizem com os seus objetivos individuais. Nota-se, assim, que não há uma resistência ante os pedidos de mudança feitos pela instituição quando eles “caem bem” com a pedagogia individual. Diante das advertências e dos limites institucionais, as professoras procuram adaptar-se às orientações recebidas. Porém, essas mudanças parecem ocorrer devido ao fato de que tais diretrizes se adaptam ao que as professoras consideram legítimo. As professoras aceitam as orientações para alguns “ajustes” nos procedimentos relacionados à avaliação sempre que essa dinâmica não as incomode e não implique na alteração do modelo educacional que trazem com elas.

Ao falar sobre sua prática, Sandra afirma que busca “dar em provas, conteúdos bem trabalhados em sala, exercícios bem trabalhados” (SANDRA, ENTREVISTA, 2/12/03, p. 10). Ela explica como foi aconselhada a agir, diante do mau desempenho de seus alunos em uma prova, pelo serviço de orientação:

[...] logo que eu cheguei aqui com os alunos, né, eu dei o conteúdo e procurei fazer uma prova inteligente, assim, até por isso a minha maneira de revisar. É... fiz uma prova, tentei fazer uma prova que eles usassem a cabeça e pensassem e não uma prova com os conteúdos- com os conteúdos do livro, mas de maneira diferente, assim, foi daí que tive essa orientação de, de, revisa- da revisão. É::: todos foram mal, tinha uma menina que não tirou NA, todos os outros tiraram NA e eu fiquei bem traumatizada, assim, até por isso que eu reviso...

(ENTREVISTA, 2/12/03, p. 10).

A sugestão dada pelo serviço de orientação educacional do colégio fez com que Sandra abandonasse o estilo de teste que chama de “inteligente”. O ajuste é imediato e feito a partir das “exigências imanentes do jogo” (BOURDIEU, 2004, p. 23). Ao dizer que ficou traumatizada, Sandra exterioriza seu temor em fazer práticas que possam levar a um resultado diferente do esperado. A sugestão dada pelo setor de orientação da escola e acatada por Sandra garante a ela tranquilidade e legitimação sobre as práticas que serão mais facilmente aplicáveis na sala de aula. As mudanças acordadas entre as professoras e a instituição possibilitam a adoção de modificações que permitem operacionalizar a avaliação na organização do sistema educacional e também acabam facilitando a vida dessas profissionais.

Assim, esse tipo de orientação educacional não parece ser constituído de idéias ou técnicas fundamentalmente estranhas, alheias e irrelevantes para as concepções de avaliação das professoras focadas nesta pesquisa. O que parece estranho e dissonante são as diretrizes que estão documentadas e que propõem reger a estrutura da escola. Se de um lado não se afigura difícil para as professoras seguirem os conselhos pontuais em relação às suas práticas, por outro não parece ser tarefa fácil seguir as diretrizes gerais especificadas para o sistema de avaliação. Ainda que apareçam manifestações favoráveis ao desenvolvimento de uma avaliação cumulativa e que sejam privilegiados valores qualitativos e não quantitativos na fala das professoras, na prática, elas parecem seguir uma lógica própria, muito pessoal, que pode variar bastante de acordo com as dificuldades cotidianas.

#### 4.3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS AJUDAM A SELECIONAR O QUE É ENSINADO NA SALA DE AULA DE LE

##### 4.3.1 AS PRÁTICAS DE ENSINO AVALIÁVEIS E NÃO-AVALIÁVEIS

Nas salas de aulas de Inglês, das professoras participantes desta pesquisa, há uma relação diferenciada entre as atividades que são e não consideradas passíveis de avaliação. Aquelas que representam o “bom ensino de línguas” (PRODRUMOU, 1995), isto é, as mais significativas e relacionadas com a cultura, contexto social e realidade do aprendiz, são consideradas difíceis de julgar e, portanto, não são avaliadas. Em decorrência dessa diferenciação, a avaliação passa a exercer um papel dominante no ensino de línguas, fazendo predominar nas salas de aulas uma rotina metodológica voltada para a apresentação de formas lingüísticas e fragmentos não autênticos da linguagem. Caracteriza-se, dessa maneira, a

ocorrência do efeito retroativo negativo da avaliação no ensino de línguas (ALDERSON; WALL, 1993).

Nota-se, nas práticas das professoras, que há uma ênfase e uma atribuição de importância para a avaliação como medida formal de medida e testagem. Essa visão demonstra que, ao invés de continuada, a ação avaliativa é ainda desenvolvida de modo descontextualizado e fragmentado na sala de aula de LE. Como foi mostrado na seção anterior, embora a sugestão da instituição seja para que prevaleçam os aspectos qualitativos ao longo do período, são as eventuais provas que se constituem nos momentos mais importantes para a prática avaliativa. Durante a entrevista, comento com Maria sobre sua preocupação com a preparação dos alunos para a realização de exames:

Inêz: Nos dias de prova, tu sempre pedes que os alunos arrumem a sala, diferente do dia-a-dia, né? Da rotina, é bem... mas... dia de prova são carteiras enfileiradas, de uma forma bem convencional, quer dizer, sempre um atrás do outro, um do lado do outro, né?

Maria: É sim.

Inêz: Por que esta mudança, assim?

Maria: Porque eu acho que essa mudança dá o real do que eles vão fazer o trabalho que eles vão realizar, né? É::: como eu - e acho que isso acontece com outros adolescentes - eu vejo pelas meninas falando, né? É, como eu deixo eles muito à vontade, então, dia de prova, eu acho que eles têm que ter na cabeça que aquilo ali é uma coisa importante que eles vão realizar, né? É, claro, não, não é um castigo, né? E eu não acho que eu co- eu também não vejo que eu coloco dessa maneira pra eles, mas eu acho que eles têm que em dia de prova eles têm que tá organizados, entendeu? Tudo organizado, bonito, pra fazer uma prova limpa, clara, com letra boa, sabe? Que é um trabalho que eles vão me dar, que eu vou avaliar com carinho, com cuidado, né? Então eu acho que ter essa- não que durante a aula pode ser uma bagunça, não é isso, né, mas que durante a aula eles estão à vontade e que em dia de prova é um trabalho formal, né, e, e, e tem que tá organizado, tem que tá com letra legível, tem que tá... é, eu acho que é isso que eu tenho que passar pra eles, né, que tem uma importância pra mim e tem que ter pra eles. Que é um trabalho, que é um documento, né, que eles tão realizando, né? Então, eu acho que é isso que, que eu tento passar pra eles, não sei se eu consigo, mas acho que sim (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 10).

A fala de Maria evidencia a diferença feita por ela entre os momentos de prova e os demais momentos vivenciados na classe. Ao explicar que costuma deixá-los à vontade, porém, em dias de prova, os alunos devem perceber que, naquele momento, “uma coisa importante eles vão realizar”, a professora parece desconsiderar, como relevante, outras atividades realizadas na sala de aula. Além disso, Maria aponta um modelo de conduta e procedimentos a ser desempenhados em situações de exame que não coincidem com os comportamentos apresentados pelos alunos cotidianamente. Nesse caso, nota-se a segregação entre práticas de ensino e práticas de avaliação.



No discurso teórico, as professoras procuram considerar a avaliação como concebida em documentos da escola, ou seja, “um todo, como um processo contínuo, que se propõe a considerar os aspectos qualitativos e ‘os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais’” (AGENDA DO ALUNO, 2003, p. 3). Como Maria argumenta:

Acho que eu testo os alunos com os trabalhos, né, e com prova, e avalio ao longo do trime- do trimestre, né? Eu vejo a avaliação como um todo, né? O tri- o ano inteiro, mas aí é assim, separo pelo trimestre pra ver como é que eles foram, né? Oh, nesse trimestre cresceu, no outro decaiu, ficou igual, né, ou seja, conseguiu o mesmo resultado, né? Então, tá, na média dele... (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 3).

Na prática, no entanto, Maria não parece encontrar espaço ou tempo para pensar a avaliação nesse sentido. No dia-a-dia, a avaliação aparece descontextualizada, fragmentada, mas realizada de acordo com as certezas e as garantias de que a técnica ou instrumento utilizado vai assegurar confiabilidade e também a prestação de contas para a escola e os pais. As dificuldades encontradas decorrem das dificuldades das professoras de lidarem com as práticas avaliativas. Muitas atividades, assim, são consideradas difíceis de avaliar. Maria, por exemplo, explica que tem dificuldades de avaliar alguns assuntos que são discutidos em sala.

Maria: Eu, eu vou dar prá eles aquele filme do Michael Moore, *Tiros em Columbine*...

Inêz: Maravilhoso.

Maria: Vou.

Inêz: Maravilhoso esse filme.

Maria: É. Eu já comentei com eles em aula, comentei sobre o Michael Moore, quem é e tal, e aí =

Inêz: Legal, legal.

Maria: = Vou dar o filme pra eles.

Inêz: Que legal, é. ((inaudível))

Maria: Mas não vou avaliar isso, né? Isso vai ser tipo... é... quem quiser vai aproveitar, né? Quem não tiver interessado não vai aproveitar, provavelmente aqueles que a gente sabe, né? E quem conseguir aproveitar, vai ser bom, mas não vou pedir nada. Eles vão fazer, eh, talvez um texto pequeno do Michael Moore... não sei, ainda não pensei direito, mas o filme eu quero dar pra eles.

Inêz: É legal, muito bom, muito interessante.

Maria: É (ENTREVISTA, 28/11/03, p.6).

A professora destaca aqui sua decisão de desenvolver uma atividade cultural, apresentando o filme *Tiros em Colombine*, contudo, considera essa atividade como não avaliável. Ao dizer que não avalia “isso”, Maria enfatiza a divisão entre o que deve e o que não deve ser avaliado no ensino de LE. Embora demonstre achar a atividade importante, uma vez que enfatiza que “quer dar” o filme para os alunos, a professora diz não saber “o que fazer” e que, portanto, prefere “não pedir nada”. Assim, não obstante esteja tentando desenvolver aspectos educacionais na aula de LE, não parece considerar essa situação como

parte importante de suas preocupações educacionais, pois ela é diferente da situação de um exame, que é reconhecido como importante e formal. No caso específico do filme, Maria considera que “quem quiser aproveitar vai ser bom”.

Ao desenvolver atividades que extrapolam os limites do livro-texto e que vão além das tarefas que visam o domínio formal da LE, Maria prefere não avaliar, evitando o risco de sofrer críticas pelo julgamento. A justificativa recai nos alunos, já que, segundo ela, é especialmente difícil avaliar esse tipo de atividade quando a “turma é mais fraca”. Nesse caso, Maria argumenta: “Eu discuto em aula, mas não boto em prova, não...” (MARIA, ENTREVISTA, 27/12/03,p.6).

Em algumas ocasiões, as professoras confessam não saber mesmo o que fazer. Nesses momentos, percebe-se a rede de conflitos na qual muitas vezes elas parecem estar emaranhadas. Diante do meu comentário sobre o quanto os alunos são incentivados a falar Inglês, mas, que, na realidade, não são avaliados em relação a tal habilidade, Sandra desabafa:

[...] mas eu não sei muito como avaliar a parte oral. Assim, uma vez eu já tentei e aí não deu muito certo, foi no primeiro conselho então, eu não avalio a parte oral. Porque eu acho... Porque eu acho que eles têm dificuldades ainda na par- muita dificuldade na parte oral... não sei assim, não consegui avaliar a parte oral, ainda, né? E uma professora nova, assim, não sei como avaliar direito, não sei... (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 6).

Assim, Sandra analisa o que poderia ser eficientemente considerado, porém explica que não se sente segura e, conseqüentemente, faz suas próprias normas em relação à avaliação. A falta de preparo dessa professora para desenvolver a avaliação oral é primeiramente justificada pelo fato de que os alunos têm “muita dificuldade na parte oral”, no entanto, em seguida, faz um *mea culpa* e aponta para as dificuldades pessoais em estabelecer tal processo.

As características individuais de cada sala de aula e as necessidades imediatas surgidas em cada contexto específico parecem ajudar a definir o modo como as professoras reagem e estabelecem os seus propósitos para a avaliação. As situações particulares vivenciadas em cada turma influenciam as decisões sobre “o que” e “como” avaliar, de tal maneira, que as circunstâncias vivenciadas se sobrepõem aos critérios estabelecidos na agenda do aluno e nos documentos institucionais. A preocupação maior, aparentemente, está em apresentar o resultado das avaliações e não em desenvolver o processo. Maria, ao falar por que não contempla nas provas os assuntos e debates desenvolvidos em sala de aula sobre aspectos culturais e temas próximos à realidade dos alunos, explica:

Maria: É mais uma vez pela- porque, ãh, eu acho que- também um pouco, ah  
::: porque eu não saberia como fazer isso pra essa turma, né? Por que eles

são fracos, né? Eles, enfim, e:: então eu prefiro discutir isso, deixar em aberto a discussão porque daí eles podem falar em português, né, já que eles não conseguem falar em inglês. E... e aí na prova eu prefiro eu gosto de ter o mais ah:::eu, eu, eu, eu não gosto de fazer prova que eles se sintam ameaçados, sabe? Tipo, ‘ai, olha que prova raladora que a professora deu’, eu não acho que prova é pra ralar ninguém, sabe, eu acho que prova é só pra constar (ENTREVISTA, 28/11/03, p. 6).

O perfil do grupo de “turma mais fraca” é a justificativa da professora para agir como age. Essa justificativa parece ajudar a solidificar as tomadas de decisões de Maria que, baseada nos aspectos apresentados em sala, sedimenta seus atos. As dificuldades enfrentadas na sala de aula trazem à tona a visão privada e as formas idiossincráticas de avaliação. Maria não parece conceber a avaliação na sala de LE como diagnóstica, assim teme correr o risco de classificar e selecionar os alunos através de testes. A professora somente percebe o ato de avaliar quando exercido através das provas, que, segundo ela, são “só para constar”. Nesse caso, provas parecem consideradas como algo inerente àquele contexto, porém sem qualquer função educativa.

A avaliação, como parte essencial do ensino, fica no meio de tais contradições. A visão híbrida do ensino de LE, formada por diferentes correntes teóricas, que revelam uma preocupação com a metodologia humanística e comunicativa no discurso teórico das participantes, não parece ter o mesmo peso nas tomadas das decisões em relação às tarefas que são formalmente avaliadas. Como mostrado na seção em que descrevo seus perfis, as professoras permitem uma certa ousadia, consentem na tentativa de erro e de acerto e utilizam técnicas e métodos mais progressistas nos trabalhos cotidianos e naqueles ditos “que não valem nota”. Porém, quando essas profissionais se referem à avaliação, consideram-na uma ação específica e “formal”, um momento individualizado, padronizado, que não permite deslize e no qual nada pode sair errado. Silvia entende que um “teste de verdade tem um tempo cronometrado” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 9) e diferencia “prova formal” de “prova não formal”. Conforme a mesma professora, a “prova formal” é “bem contida na unidade”, ou seja,

é uma prova que tem um, um conteúdo contido, daquilo que eu vi, se eu vi *present perfect* e *simple past*, bom então eu vou achar um texto que tá recheado de *simple past* e *present perfect*... E aí vai ser uma prova formal. Sem consulta, sem nada, pra ver se a pessoa estudou ou se sabe usar, enfim... (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 10).

E prova não formal é, segundo Silvia,

uma prova em que vai todo aquele conhecimento que eu tenho da língua, se eu sei usar, se eu não sei usar, se eu consigo me lembrar, se eu consigo...

improvisar tipo assim esses... esses..., essa terminação eu já vi, serve em tal coisa, o que eu vou fazer com ela aqui? Por isso, que eu às vezes não chamo de prova formal... (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 10).

Um exame “formal”, para Sílvia, é aquele que vai certificar e que é uma “comprovação” de que a pessoa sabe a LE. Para atestar seus alunos como legítimos detentores do conhecimento de Inglês, a professora testa-os através de exames padronizados que contemplam os requerimentos de validade e confiabilidade. Sílvia utiliza exames como o TOEFL e vestibulares, justificando que esse tipo de teste é “uma tentativa de tentar motivá-los” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 7). Pergunto, então, se há outros aspectos válidos no uso desse tipo de testes:

Inêz: Essa questão do TOEFL, né, o vestibular em exercícios diários e em provas, inclusive a mesma prova, do mesmo formato do TOEFL. Queria que tu falasses um pouquinho, se tu achas que é bom, além da motivação, se tu achas que é ãh:: por que que tu achas que é eficaz, ou por que que tu achas que não é eficaz, ou por que que tu achas que é válido?

Sílvia: Eu acho que foi eficaz, isso começou com- com aqueles testes de vestibular que eles faziam, né, e que eles concluíam, terminavam as respostas iam pro quadro, eles tinham que ver por que que é que tava errado. Uma- uma oportunidade de- por que eu errei, como é, o que eu posso aprender disso aí? Aí assim ó, pensando na auto- estima deles, que alguns ‘ah, eu sei inglês e tal’, então- então vamos fazer uma coisa mais difícil que quem sabe inglês sempre pensa em fazer um exame formal, é um- de alguma maneira é uma comprovação de que eu sei, mesmo que seja por um tempo, né? Então aí surgiu a questão do TOEFL, que é uma coisa que eu trabalho bastante... aqui, a::: que veio através do que eu faço fora, eu achei que podia fazer uma ligação, pra ver se resgatava a auto-estima dos que já sabem, e se melhora ainda mais os que não sabem tanto (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 8).

De acordo com Sílvia, testes de proficiência são reconhecidos como “um atestado de que ‘eu sei inglês’” (SÍLVIA, ENTREVISTA, 2/12/03). A professora explica que, apesar de particularmente achar “muito chato”, gosta de usar questões do TOEFL, visto que esse tipo de teste é reconhecido e pode ajudar a fazer com que os alunos participem e colaborem no sentido de estudar todo o conteúdo que foi programado para aquele ano letivo:

Sílvia: Teste de verdade tem um tempo cronometrado, mas é uma coisa reconhecida que quem faz tem um mínimo de inglês *hã, upper-intermediate*, né? Então isso é uma coisa reconhecida lá fora, isso é uma coisa que pode motivá-los a fazer o que a gente tem que fazer pra concluir (SÍLVIA, ENTREVISTA, 2/12/03, p.9).

Ao dizer que “é uma coisa reconhecida lá fora”, a professora considera os padrões de testagem preestabelecidos e aceita a autoridade dos testes. Mesmo dizendo achar “muito chato”, ela acredita que os alunos possam se motivar “a fazer o que a gente tem que fazer para concluir”. Logo, diferente da motivação, Sílvia busca criar circunstâncias que permitam a

realização de seus objetivos. A visão de ensino da professora reflete a necessidade de um controle rígido – “teste de verdade tem um tempo cronometrado”. O valor dos testes padronizados parece ser auto-evidente. Para Sílvia, se os alunos conseguirem passar pelo determinismo mensurável daquele tipo de teste, sua tarefa vai ser concluída e eles sairão satisfeitos e com boa auto-estima. Com a comprovação de que eles sabem, seu *status* de professora será também fortalecido.

Observa-se que a perspectiva de ensino/aprendizagem de Sílvia é focada no conhecimento metalingüístico e no domínio de regras gramaticais. O caráter extrínscico do ensino de LE passa a ser, segundo ela, capacitar o aluno para obter o sucesso em exames padronizados. Vale enfatizar que testes padronizados do formato TOEFL, por exemplo, são métodos de avaliação associados à teoria behaviorista de aprendizagem e às metodologias de ensino associadas a ela, que consideram a linguagem como um conjunto definido de itens que podem ser dominados pelo aprendiz. Além disso, esse tipo de teste tem sido criticado por representar um exercício de poder que impõe ideologias, reforça a competitividade e é utilizado de modo anti-democrático como forma de controle e seleção (MCNAMARA, 1998; SHOHAMY, 2004).

Apesar de a proposta da instituição privilegiar em seu projeto político-pedagógico uma avaliação processual e descritiva através da utilização de entrevistas e pareceres descritivos, as professoras enfatizam a maneira tradicional de provas e notas, transformadas em conceitos.

Quando comento sobre sua prática de fazer muitas atividades “para entregar”, Andréa argumenta que o alunos “querem o tão querido conceito” (ANDRÉA, ENTREVISTA, 27/11/03, p. 6).

Inêz: Avalias todas as atividades feitas em casa ou em sala que são para entregar, né? As ditas atividades ‘para entregar’=

Andréa: = São para entregar=

Inêz: = É, essas- me pareceram assim, me pareceu que vários exercícios que eles fazem em casa ãh::eles teriam que te entregar, né, pelo que eu entendi...

Andréa: uhum... é... alguns.

Inêz: E, e ess=.

Andréa: =Algu- eu não recolho todos.

Inêz: uhum

Andréa: Né? Eu não recolho todos. Alguns eu recolho, né? Até muitas vezes eu, eu pergunto pra eles né: ‘E aí, o que eu faço? Eu levo pra casa pra eu corrigir ou a gente corrige em grande grupo?’

Inêz: uhum

Andréa: É muito interessante que eles sempre optam pra que eu leve pra casa, pra que eu corrija, pra que eu devolva, colocando um conceito. Sabe, é bem interessante isso.

Inêz: O conceito... Tu achas que isso é em relação ao conceito mesmo? Ao conceito escrito, assim...

Andréa; Eu acho- eles querem saber.

Inêz: é? Eles querem saber...

Andréa: Eles querem saber, né? Por- eu acho- eu acho mais legal ãh, discutir com o grande grupo

Inêz: Sei

Andréa: Sabe? e daí ouve um, ouve outro, o que tu achas, como que tu fizeste...Exatamente pra que todo mundo compartilhe daquele momento assim de um monte de, de idéias=.

Inêz: =De idéias

Andréa: Né?

Inêz: Mas eles querem o conceito escrito...

Andréa: Mas eles querem, não, eles querem que eu leve pra casa, que eu corrija e que eu ponha um conceito.

(ENTREVISTA, 27/11/03, p. 3).

Na sua fala, Andréa destaca que, embora ache “mais legal discutir em grande grupo” as atividades feitas por alunos e recolhidas por ela, a turma prefere que ela corrija e que “ponha um conceito”. Ao concordar com os alunos com algo que não condiz com sua visão de ação avaliativa, Andréa parece se destituir do seu papel de educadora, não querendo se perceber como alguém que pode interferir no ensino e desencadear nos alunos uma nova concepção de avaliação. Além disso, contraditoriamente à idéia de discussão entre professora e alunos, nas práticas cotidianas, a professora reforça a necessidade de controle e rigidez em relação às ações avaliativas. Ao explicar por que pede aos alunos que relembrem o conteúdo da prova na aula subsequente àquela em que foi aplicada, Andréa explica que é “só pra confirmar também se todo mundo tinha entendido, da mesma forma, o que eu estava solicitando, o que eu queria, né, com aquele exercício” (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 1). A sua preocupação em confirmar, na aula seguinte à prova, se os alunos tinham entendido exatamente o que ela queria, evidencia uma visão assimétrica e, portanto, contrária ao compartilhamento “de um monte de idéias”.

Nos objetivos individuais das participantes da pesquisa e no momento de decidir o que é possível trabalhar em sala de aula, parece estar sempre inserido o esforço para “alcançar os alunos” (LORTIE, 1975, p. 165, grifo do autor). Nessa tentativa, elas procuram selecionar conteúdos e práticas avaliativas que possam garantir um retorno dos alunos em termos de atenção e produção. Assim, as professoras precisam manter a interação, apresentando tarefas que façam sentido para o grupo que tem em frente, do contrário, ele – nem sempre uma platéia envolvida e interessada –, pode facilmente perder a motivação e o interesse, como Maria diz ao explicar por que enfatiza a parte gramatical:

Maria: = Eu tava com uma expectativa lá em cima quanto ao nível lingüístico deles, né? E, e, então, o primeiro dia, primeiro dia que eu dei aula pra eles eu trouxe um texto da *Speak up...* e foi um horror, porque eles não conseguiram ler nada. Nem a primeira linha do texto, então eu tive, né, que baixar minha expectativa e começar do zero, né? Ah::: eu entrei aqui em

maio, comecinho de maio desse ano, eu tive que ensinar verbo *to be* pra eles. Eles não sabiam dizer *I am fulano*. Eles não diziam isso.

Inêz: uhum... é primeiro ano...

Maria: Segundo ano, segundo ano, do Ensino Médio. Então, infelizmente eu tive que voltar minha aula pra... muito pra gramática, né, porque eles não têm... eles não lêem. Eles não têm é... o máximo agora que eu, que eu consegui fazer foi... aquela a- atividade das rotinas, de eles lerem pequenas frases, né? Eles não, eles não vão- e aquele texto da *internet* você viu como é que foi, né? Como é que eu tive que fazer. Que era um texto bem comprido, difícil pra eles. Eu sei que foi difícil pra eles, né? Claro, salvo um ou outro que tem realmente, fala um pouquinho mais, né, mas a maioria ali é muito fraquinha. Não tão... eu fico com medo assim de, de, de puxar muito e fazer com que eles se desinteressem, porque tá difícil, né, e ao mesmo tempo eu sei que eu tenho que puxar de alguma forma, pra eles aprenderem alguma coisa, né? Então eu fico numa- eu fico entre a cruz e a espada, né? Então eu resolvi fazer assim, é...dar ênfase à gramática pra eles aprenderem o mínimo assim pra poder ler alguma coisa, né? (ENTREVISTA, 27/12/03, p. 4).

O desempenho insatisfatório dos alunos na atividade preparada por Maria é a sua justificativa para o desenvolvimento de um modelo de ensino de LE, voltado para o estudo das formas gramaticais e a memorização de regras, para que esses alunos alcancem resultados medianos. Observa-se aqui que a reflexão feita pela professora é contraditória. Os tópicos mais significativos que poderiam despertar maior interesse nos alunos, nas aulas, são abandonados com receio de que podem levá-la a “puxar muito e fazer com que se desinteressem”. Esse receio leva-a a centrar sua atenção em tópicos passíveis de verificação e testagem, nesse caso, os itens gramaticais. Maria parece não se dar conta de que os alunos já estão desinteressados e que “a ênfase na gramática”, mesmo garantindo respostas escritas para a avaliação, não é suficiente para manter o interesse do grupo e fazer com que ele aprenda alguma coisa efetivamente. Diante da dificuldade, a professora enfatiza o fracasso do ensino de Inglês naquele contexto e prioriza os objetivos lingüísticos como uma saída e maneira de ter resultados observáveis daquilo que acredita ser minimamente possível para aqueles alunos no cenário educacional em que se encontram.

A necessidade de apresentação de resultados e de “algo concreto para estudar” (SANDRA, ENTREVISTA, 02/12/03) induz Sandra a adotar práticas avaliativas padronizadas, que garantam o reconhecimento de um saber legitimado e a possibilidade de explicação dessas práticas, caso seja questionada. Conforme a professora conta, ao tentar se distanciar de testes padronizados, diz ter tido uma experiência que classificou de negativa, concluindo que precisava redirecionar suas ações em relação às práticas avaliativas:

Logo que eu cheguei aqui com os alunos, né, eu dei o conteúdo e procurei fazer uma prova inteligente, assim, até por isso a minha maneira de revisar. E... fiz uma prova, tentei fazer uma prova que eles usassem a cabeça e pensassem e não uma prova com os conteúdos- com os conteúdos do livro,

mas de maneira diferente, assim, foi daí que tive essa orientação de, de, revisa- da revisão. E:: todos foram mal, tinha uma menina que não tirou NA, todos os outros tiraram NA e eu fiquei bem traumatizada, assim, até por isso que eu reviso e... foi uma, uma experiência negativa, assim, né? (SANDRA, ENTREVISTA, 2/12/03, p. 15).

Sandra teme as críticas e também receia que os alunos sejam prejudicados devido às suas práticas. Ela demonstra que eles querem acertar, procura sintonizar sua pedagogia e é guiada pelo *habitus* constituído no grupo social mais próximo de acordo com as experiências do dia-a-dia escolar. Assim, para evitar enfrentamentos na instituição diante da apresentação de notas, as provas, os testes ou os trabalhos, como são geralmente chamados os mecanismos de avaliação, são utilizados como meio de solicitar aos alunos condutas previamente esperadas através das quais eles possam expressar a habilidade ensinada. Nessas ocasiões, eles reconhecem respostas que foram dadas em exercícios semelhantes em sala de aula.

Silvia admite que essa maneira de desenvolver a avaliação distancia o ensino de LE de uma perspectiva e de uma pedagogia mais crítica, uma vez que aos alunos não é oportunizada a chance de gerar idéias a partir de um contexto significativo. Ao argumentar por que não costuma fazer ligação entre os textos trabalhados nas aulas e as estruturas gramaticais, a professora declara:

Silvia: Não é que eu não costumo. Nesse terceiro trimestre, a, a avaliação foi mais em função de estruturas como- pra fechar pro vestibular, fazer uma revisão de tudo, mas a minha avaliação anterior foi em cima de um texto, a gramática foi toda em cima de um texto.

Inêz: uhum

Silvia: É que acho que agora assim é uma questão... o tempo tá uma coisa sufocante, não posso=

Inêz: uhum

Silvia: =Negar, é a verdade que eu tô dizendo.

Inêz: uhum

Silvia: Então assim: eu fiz uma coisa mais objetiva, mais seca, até, mas é... o ideal né, o que eu= .

Inêz: [uhum

Silvia: =Gosto de, de, de poder trabalhar é em cima do texto! Porque o texto é...=.

Inêz: =Tá...

Silvia: = O texto, tá, é muito mais significativo do que uma frase, né? (ENTREVISTA, 02/12/03, p. 3).

No entanto, Sílvia argumenta ainda que aquela é a maneira possível de trabalhar naquele contexto:

Silvia: Eu não sei, acho que é uma maneira de conseguir, ah, trabalhar o que tem que ser trabalhado na escola, que é a proposta, vamos dizer assim, de conteúdo, é uma coisa conteudista da escola e o vestibular seria, ‘oh, é isso aqui que a gente vai ter que encarar daqui a pouco, é isso que a gente vai fazer’ (SILVIA, ENTREVISTA, 2/12/03, p. 7).



Nesse caso, o conteúdo e o ensino voltado para o vestibular orientam as práticas e fazem com que as metas em relação à avaliação sejam voltadas para uma “coisa mais seca”. A razão apresentada para essa prática é o tempo exíguo que não permite o desenvolvimento de uma avaliação mais significativa. Nesse contexto de avaliação, a apresentação de estruturas gramaticais parece ter sempre um papel mais importante do que quaisquer outras atividades.

As justificativas, para as professoras agirem como agem, recaem nos alunos, mesmo que somente elas tomem essas decisões, refletindo uma visão antidemocrática do ponto de vista político-pedagógico. A explicação para as práticas é aquilo que, segundo as professoras, os alunos demandam. Enfim, as situações criadas nas avaliações levam os alunos a reconhecerem mecanicamente as respostas para perguntas deslocadas do contexto.

A tentativa de tornar o aprendizado mais fácil leva as professoras a cumprirem um ritual destinado a fazer com que os alunos aprendam regras fixas e guardem na memória fragmentos de linguagem descontextualizados, que poderão ser “cobrados” em avaliações posteriores. Assim, as professoras privilegiam avaliações com medidas objetivas centradas no produto e evitam avaliações que envolvam as discussões desenvolvidas em aula sobre aspectos culturais ou, por exemplo, outras atividades como apresentação de filmes, músicas, tarefas desenvolvidas com o auxílio da internet, etc. Tais atividades, utilizadas pelas professoras no cotidiano escolar e mostradas neste trabalho na seção 4.1, geram discussões, envolvimento e interesse dos alunos, promovendo momentos pedagogicamente ricos. Porém, a despeito de nesses momentos os alunos se manterem atentos e participarem com boa vontade, eles não são avaliados. Logo, as práticas avaliativas seguem uma pedagogia de acordo com padrões e parâmetros preestabelecidos e legitimados para aquela condição de ensino de LE e de acordo com aquilo que as professoras consideram ser passível de avaliação.

As práticas avaliativas, desse modo, são apresentadas de maneira diferenciada e distante das ações pedagógicas mais significativas utilizadas no cotidiano escolar pelas professoras participantes desta pesquisa. As práticas de avaliação conduzem, assim, o ensino através de uma visão estreita e instrumental da aprendizagem e se constituem, cotidianamente, diferentes daquilo que é verbalizado como metas na perspectiva educacional dessas professoras.

Em síntese, essa subseção mostrou que, nas salas de aulas de Inglês das participantes deste estudo, algumas práticas de ensino são desenvolvidas no sentido de garantir insumo considerado como avaliável. Por outro lado, muitas práticas que envolvem temas de interesse dos alunos e que os leva a interagir de forma cooperativa com os colegas, não são avaliadas. Os objetivos das professoras, ao fazerem essa diferenciação, são, segundo elas, evitar a

cobrança de habilidades que os alunos não são capazes de desenvolver e garantir, desse modo, que eles não fracassem em termos de notas. Assim, as professoras garantem um bom relacionamento com os alunos e não são questionadas quanto aos resultados das avaliações pela instituição.

Evitando riscos, elas adotam, preferencialmente, em suas aulas, materiais e insumo que possam ser relacionados com testagem. Dessa forma, o livro didático representa uma fonte geradora de tal insumo.

#### 4.3.2 A AUTORIDADE DA FONTE: O USO DO LIVRO DIDÁTICO COMO ORIENTAÇÃO PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Há, nas aulas de LE, uma certa dependência em relação ao livro didático diante das dificuldades em serem desenvolvidas avaliações nessa disciplina. O livro serve de roteiro para integrar, organizar e orientar os alunos quanto ao que será usado na preparação de testes, provas e outros mecanismos de avaliações. As práticas observadas em sala e os dados das entrevistas revelam que há uma preocupação em apresentar e testar somente o que está no livro-texto. A organização das tarefas e o conteúdo apresentado em sala de aula são gerenciados pela seqüência apresentada no livro, e é essa seqüência e esse conteúdo que serão “cobrados” nas avaliações. Como Freeman (1991, p. 444) aponta, “os professores reconhecem o papel central que o livro-texto representa na organização do ensino e na conversão da linguagem usada no mundo real, para a linguagem manipulada, administrada e transformada em conteúdo da sala de aula”.

Sandra se guia basicamente pelo livro-texto para estabelecer a seqüência da aula, apesar de achar que o livro não é muito adequado para a situação, como expressa na citação abaixo: “O livro é muito ruim de trabalhar e eu acho que não tem conteúdos, assim, não tem tópicos interessantes aos alunos, que propiciem talvez um debate, mais conversa, né?” (ENTREVISTA, 3/12/03, p. 4). Ainda que avalie e critique o livro didático como ruim, a professora não questiona a possibilidade de não usá-lo. Ao reconhecer que o livro não traz “tópicos interessantes” e não ir além dos limites que ele impõe, a professora demonstra, no entanto, que esse tipo de material traz segurança para ela, ao entender que ele traz coisa ‘concretas para [o aluno] estudar’ (SANDRA, ENTREVISTA, p. 4). Assim, Sandra prefere não correr o risco de sair de um roteiro preestabelecido que, além de tudo, lhe garante também a apresentação de um insumo passível de ser “cobrado” na avaliação.

O livro representa segurança, já que tem uma seqüência predefinida que pode ser mais

facilmente seguida em sala. Como explica Freeman (1991, p. 444), nessa concepção, “o livro-texto serve como um *script* para organizar e direcionar as interações na sala de aula”. Mesmo se dizendo insatisfeita com aquilo que o livro-texto apresenta, as avaliações de Sandra são baseadas nos exercícios nele propostos; entretanto, temas atuais arrolados em relação à língua/cultura, tópicos presentes no livro, não são abordados pela professora da mesma maneira, já que não são considerados tópicos “concretos” para estudar. Quando comento com Sandra que não observei nas provas nenhuma questão relacionada com a discussão na sala de aula, sobre diferentes tipos de moradias, em diferentes culturas, ela explica:

Sandra: Mas teve um trabalho, mas teve aquele trabalho que valeu nota, né? Agora, o que eu penso é que os alunos querem uma coisa concreta pra estudar, uma coisa que eles estejam vendo assim... qual é a =.

Inêz: Tá.

Sandra: =Página do livro, qual é a coisa- não sei se tá certo ou tá errado assim, mas muitas vezes=.

Inêz: uhum

Sandra: Se tu cobras as coisas que tu só mencionou eles: ‘Ah, mas tu não falou, mas tu não falou’, acho que meio que tu arranja encrenca, assim.

Inêz: uhum. Poderias falar sobre o trabalho? Aquele trabalho sobre as casas, essa questão aí da, das diferentes...=.

Sandra: =Ah, foi um trabalho sobre um conteúdo do livro também.

Inêz: uhum

Sandra: A gente trabalhou, conversou sobre aquilo, mas eu pedi exatamente o que tava no livro.

(ENTREVISTA, 2/12/03, p. 4).

Segundo Sandra, pedir exatamente o que está no livro evita conseqüências e “encrenca” (ENTREVISTA, 02/12/03, p. 4) com a instituição e com os alunos. Quando as professoras avaliam “exatamente o que tava no livro” (SANDRA, ENTREVISTA, 2/12/03, p. 6), os alunos não podem reclamar de estarem sendo avaliados através de conteúdos que estão “além de suas habilidades” (MARIA, DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/03).

No entanto, algumas habilidades que podem ser desenvolvidas através de exercícios propostos pelo livro, não são trabalhadas e tampouco avaliadas. Nesse sentido, Paula explica que trabalha com “o que tem no livro”, contudo evita a parte de *listening*, apesar de dizer que os alunos gostam e que a maior parte deles se empenha nesse tipo de atividade.

Paula: Eu trago o que tem no livro.

Inêz: Tá.

Paula: Sabe? Então eu trabalho o que tem no livro.

Inêz: Mas o livro ‘tem’ *listening*, né?

Paula: Tem, é que deu o caso de tu não pegar, sabe, as partes que tinha de *listening*. Mas tem, tem *listening*, sim. É porque eu, eu- na verdade eu dei um pulo no livro pra pegar o comparativo e o superlativo. Porque era o comparativo, aí tinha um monte de outra coisa no meio, e o superlativo lá depois... (PAULA, ENTREVISTA, 1/12/03, p. 14).

Paula, ao dar “um pulo” para “pegar o superlativo”, mostra sua preocupação em apresentar o produto lingüístico e “cobrir” os tópicos gramaticais do livro. Assim, ao pular a parte de *listening*, ela segue apresentando as fórmulas estruturais.

Porém, além de suas escolhas serem feitas de acordo com sua concepção de ensino que privilegia as estruturas formais da linguagem e sua determinação em cumprir o conteúdo relacionado à forma, Paula diz não avaliar a compreensão oral pelo fato de ser uma atividade “fácil” para aquele grupo de alunos.

Inêz: E eles gostam dessa parte de listening?

Paula: Olha, aquela turma ali eu acho que gosta, porque:::, porque eles::: se- a maior parte deles se empenha em tentar descobrir o que é e duas vezes assim, eles ouviram duas vezes, tá mais do que suficiente...

Inêz: Têm curiosidade, tu acha?

Paula: Eu acho que sim.

Inêz: Tá. Então, na verdade, tu avalia essa compreensão oral? Quando tem, quando tu fazes...

Paula: É, mas é que não- eu não avalio porque assim é fácil pra eles...

Inêz: Avalia pouco mesmo...então, tá certo...

Paula: É, tá certo? Assim... (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 15).

Essa situação se reveste de um significado especial. O fato de Paula dizer que os alunos gostam de *listening* e que não os testa nessa habilidade por ela ser fácil, demonstra que, se de um lado ela não quer correr riscos ao avaliar os alunos em tarefas que exijam um nível de conhecimento lingüístico mais elevado, de outro lado ela perde as oportunidades nos grupos em que existe esse padrão de conhecimento. A fala de Paula revela suas preferências em relação ao que apresentar e avaliar em sala. A compreensão oral ser fácil afigura-se como não sendo a única razão para essa professora, mas, sim, o significado das estruturas gramaticais pelas quais ela deu um pulo no livro e que, conseqüentemente, é o que ela quer testar.

Assim, o uso do livro didático orienta e, ao mesmo tempo, dá à Sandra e Paula a oportunidade de escolha do que querem apresentar como insumo para a avaliação. As práticas avaliativas desenvolvidas exatamente iguais ao modo como são desenvolvidas no livro dá à essas professoras uma sensação de estarem cobrindo um currículo ambicioso, garantindo-lhes igualmente a segurança de um conteúdo possível de ser avaliado. Tal método cultua o aprendizado rotinizado em detrimento de formas mais autênticas de ensino de LE.

#### 4.4 A AVALIAÇÃO, NA PRÁTICA INTERACIONAL, NA SALA DE AULA DE LE: O CONFLITO E O AFETO

A falta de interesse dos alunos, combinada com a necessidade de reconhecimento

como profissionais competentes naquele universo, parece levar, muitas vezes, as professoras a adotarem práticas avaliativas que garantam a atenção e evitem conflitos em termos de seu desempenho. As participantes consideram a avaliação como fonte geradora de estímulo e como um modo de “alcançar” (Lortie, 1975) os alunos, mantendo através dessa prática a interação com o grupo. Com isso, elas mantêm-se dentro de um padrão legitimado, naquela instituição, evitando o enfrentamento com os alunos, mobilizando a atenção de uma audiência que não parece envolvida. As professoras conservam-se, dessa maneira, seguras e livres de uma avaliação externa aos limites de suas salas de aulas.

Existe uma preocupação nas falas das professoras com as exigências do aluno, uma vez que há, segundo seus depoimentos, reclamações sempre que é feito algo diferente daquilo que já é preestabelecido como “normal”. Ao falar sobre as explicações dadas aos alunos em relação ao seu modelo pessoal de avaliação, Sandra diz: “é que eu notei que aqui no colégio os alunos cobram uma explicação de como será a avaliação. Eles querem saber, eles têm necessidade de saber” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 2). E Maria reforça essa necessidade de explicar como é o seu modelo de avaliação pessoal, quando diz: “eu não gosto que tenha aluno depois me cobrando coisa que eu... uhm, sabe: ‘ah, mas você fez assim, mas os outros professores não fazem!’ Então eu deixo bem claro como eu-, como eu funciono, né?” (ENTREVISTA, 28/11/03, p. 2).

A maneira “de funcionar” dessas professoras parece buscar resolver os dilemas pedagógicos, culturais e políticos de um campo que é marcado por tensões e conflitos como é o caso da avaliação. Desse modo, o modelo pessoal dessas professoras, em relação a essa prática, está relacionado com as funções que a avaliação pode desempenhar nas aulas.

A avaliação em LE parece servir como uma saída efetiva para o uso da autoridade do professor em uma matéria a qual, segundo as professoras, não se dá prioridade. Perante os problemas de disciplina, de falta de motivação e de comprometimento do aluno em relação ao que é proposto, as práticas avaliativas passam a ser desenvolvidas não mais como uma atividade de ensino propriamente dita, mas, sim, como prática disciplinadora, que pode auxiliar na manutenção do controle dos alunos e da atenção do aluno nas aulas de uma disciplina considerada de menor valor no currículo escolar. Diante das dificuldades enfrentadas e das ações disciplinadoras e até mesmo de ameaças punitivas utilizadas em sala, as professoras parecem enfatizar os aspectos afetivos como atitude compensatória no relacionamento com os alunos. Mostro então, a seguir, o que os dados mostram em relação à função da avaliação na interação em sala de aula.

Paula explica na entrevista por que diz aos alunos que dá notas de participação, mas,

“na verdade não [dá] pra quem já tem nota suficiente” (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 2), e, ao considerar que essa é uma prática que não é importante para a avaliação, aponta que somente se utiliza desse recurso para ajudar o aluno que tem um aproveitamento muito baixo.

Paula: Não, não porque a maior parte das notas é baseada no que eles produzem... e não na, na, só na participação... aquilo ali é uma forma de dizer pra eles assim ‘tá, colaborem porque senão vocês vão se ralar e eu vou tirar nota de vocês’.

Inêz: Tá.

Lu: Mais é pra meter medo (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 2).

Em tal situação, entretanto, o que parece é que Paula procura apenas vencer a tensão no que diz respeito ao seu próprio papel na sala de aula. Ela precisa manter a atenção dos alunos que estão desmotivados e, com a utilização da “nota de participação”, consegue o controle do grupo e assegura que eles não fiquem com notas baixas.

Do mesmo modo, Maria explica que, para não deixar os alunos com conceitos baixos, dá notas de participação. Conforme afirmou em uma entrevista: “Até porque né, Inêz, se eu não fizer isso, se, se sobrar só pra... coitadinhos, né? *NA* pra todo mundo” (MARIA, 28/11/03, p. 16). Nota-se aqui que, com essas notas de participação, a professora resolve possíveis conflitos no ambiente da sala de aula. Ao avaliar a participação, Maria consegue o comportamento dos alunos desejado por ela e também evita que “todo mundo” fique com “*NA*”. Afora garantir o desenvolvimento da aula de acordo com a estrutura proposta pela professora, a nota de participação pode ajudar a evitar uma possível avaliação negativa de sua competência como profissional diante de resultados que demonstram que não houve aprendizado.

Esse tipo de nota, utilizada por Maria, pode ser também concebida como nota de comportamento e tem o papel de fazer os alunos “agitados” se conterem. Sandra diz agir do mesmo modo que sua colega e argumenta que essa parece ser uma prática comum no grupo. No diálogo abaixo, ela explica:

Inêz: Tu manténs uma fichinha, assim, pra anotar?

Sandra: Tenho uma fichinha e nela coloco uma nota pra comportamento.

Inêz: uhum

Sandra: Mas eu acho que, pelo menos aqui na- nas línguas, a gen- quase todos fazem isso (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 3).

A “fichinha” passa assim a assegurar a disciplina e contempla os objetivos particulares de Maria e Sandra, que, além de conseguirem a atenção desejada, evitam possíveis fracassos em termos de rendimento dos alunos. E a ação é assegurada como válida uma vez que “quase tod[a]s [professoras no grupo de LE]” agem do mesmo modo.

Assim, quando a situação na sala de aula se torna artificial e desconectada da vontade

do aluno, a avaliação passa a ser uma maneira de garantir a atenção e a freqüência, sendo também um modo de impor a disciplina. Ao desempenhar essas funções, a avaliação ajuda a reforçar a autoridade da professora que, por sua vez, passa a desenvolver suas aulas mais e mais focadas em sua própria figura. Essa situação pode ser observada abaixo quando Andréa explica por que somente entrega as provas corrigidas após os comentários e revisão oral:

Andréa: Eu costumo fazer assim porque acho que quando... ao você- eles são crianças- ao receberem as provas, a primeira coisa eles já querem saber do que da frente, quanto o que da frente- o coleguinha da frente tirou, quanto o de trás, o do lado, enfim, né, o da ponta, sei lá.

Inêz: uhum

Andréa: E:::, eu, bom, eu acho que eles ficam mais atentos enquanto eles não- não recebem.

Inêz: uhum

Andréa: Né? Eu acho que eles... é... dão mais atenção pra- pra minha fala, né.

Inêz: Sei.

Andréa: Dão mais atenção pra mim (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 3).

A curiosidade dos alunos em relação às notas faz com que a professora possa manter o domínio sobre eles até que a revisão oral chegue ao fim. Com as provas seguras em suas mãos, a professora consegue o silêncio e a disciplina. O fato de Andréa dizer naturalmente que “segura” as provas para que os alunos dêem “mais atenção para [sua] fala” revela a normalidade com que as professoras passam a considerar o desinteresse na sala de aula. Percebe-se, nessa situação, que, mais do que a revisão, vale é a importância da atenção voltada para a professora.

Em outro momento, Andréa explica que tem preocupação em utilizar práticas avaliativas que foquem o desenvolvimento do aluno na sua totalidade.

Andréa: É que, ãh...eu os avalio, né, avalio, observo em todas as aulas. Todos os meus encontros com eles, né? Toda, toda manifestação, toda expressão que vier deles.

Inêz: uhum

Andréa: Ela [toda manifestação] é, assim, ela é muito aproveitada, é muito considerada por mim (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 11).

No entanto, a manifestação dos alunos deve obedecer a “normas disciplinares” a partir das quais os alunos para se expressarem precisam da “organização, do falar, do levantar a mão” (ANDRÉA, ENTREVISTA, 27/11/03). E é a partir da estrutura de participação em sala, centrada na figura da professora, que Andréa observa e avalia expressões que vêm dos alunos.

Parece que a interação e a situação de ensino de LE somente são possíveis através do exercício de comando e domínio e também diante do prenúncio de uma avaliação. As aulas vão sendo assim desenhadas de acordo com um modelo de ensino centrado nas professoras.

Os testes ameaçam, e, para os professores não correrem os riscos que as avaliações podem representar, eles evitam mudar o repertório da estrutura das lições e o discurso da sala de aula

Na interação entre professoras e alunos, elas assumem quase sempre todo o controle e aparentam não perceber os paradoxos entre o que dizem e o que fazem. O modelo, que é padrão entre elas para a apresentação dos conteúdos em sala, segue a fórmula tradicional de iniciação, resposta e avaliação, como mostrado nas seqüências abaixo.

Na aula de Andréa:

Andréa escreve no quadro *What do you remember when you see a...* e gruda no quadro gravuras de uma abóbora, de uma casa mal-assombrada, de um fantasma e de um vampiro. Ela pergunta a resposta e questiona se ninguém sabe, já que a turma permanece em silêncio. Então, Tobias grita: *'Halloween'*. Andréa, responde: *'Ah, Tobias, you're the guy'* (DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/03).

E na aula de Sandra:

Sandra desenha uma casa no quadro e diz: *'Hoje vamos falar sobre as partes da casa'*. Com os livros abertos, os alunos acompanham o desenho da professora no quadro e, em coro, falam em inglês: *'living room, bathroom, bedroom...'*. Sandra, responde: *'very good!'* (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/03).

As descrições das estruturas das lições mostram como o padrão interacional se constitui em uma iniciação por parte da professora, uma resposta do(s) aluno(s) e uma avaliação por parte da professora, obedecendo a um modelo preestabelecido. Essa seqüência está vinculada a uma concepção de ensino como transmissão de conhecimento (CAZDEN, 2001).

E, nessa concepção, o discurso da sala de aula mantém-se assimétrico em relação aos direitos e obrigações de professores e alunos, e as práticas avaliativas aumentam essa assimetria, atuando como garantia de manter os professores no controle e de sustentar que os alunos fiquem atentos às atividades desenvolvidas na sala de aula. Para tanto, as práticas avaliativas se constituem em práticas de controle diante de certas situações em que a liberdade cede lugar ao exercício do poder. Durante a entrevista, quando comento com Paula que percebi em uma ocasião que ela usou a avaliação como uma forma de repreender os alunos, ela argumenta:

Ãha, nessa turma foi uma vez, nas outras turmas eu faço isso como uma forma de, de fazer com que eles prestem atenção na aula na hora que eu tô dando a explicação, porque- já que eles, né, não têm respeito, digamos assim, não têm educação pra, pra- já que eles são mal-educados, que eles não deixam- que o meu pai e minha mãe me ensinaram que, quando uma pessoa quer falar... eles têm que parar né, pra ouvir pra depois falar. Eles não fazem



isso, então, a forma como eu achei pra eles ficarem quietos na hora que eu quero falar é assim. Eu começo a controlar o tempo pra ver quanto tempo eu to esperando pra falar e aí:: eu vou anotando aquela quantidade de tempo, quando eu fecho quarenta e cinco minutos eu faço uma prova... ou com o conteúdo que tá sendo dado ou com- se aconteceu uma prova:: na aula anterior, o mesmo conteúdo da prova anterior, mas uma prova vai ser feita! Um teste vai ser feito pra- como, digamos, assim, uma punição. Apesar de eu saber, que fique bem claro, que eu sei que é errado fazer isso, tá? Mas como uma forma de punição por eles não me deixarem falar em sala de aula (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 18).

Paula resolve os conflitos da sala de aula com punição, argumentando que “eles [os alunos] são mal-educados”. Nota-se, assim, como a avaliação aparece desconectada do processo de ensino, funcionando como instrumento de pressão e poder diante dos alunos. Isso marca também a desvinculação, na concepção de Paula, de seu papel de educadora. Se, por um lado, os alunos “não têm respeito”, por outro, ela não se vê como alguém que pode desenvolver boa educação.

A ameaça e a imposição de regras surgem como um caminho possível para conseguir o engajamento, o comprometimento e o interesse do aluno. Diante de uma audiência dispersa e da necessidade de apresentar insumo e conteúdo que depois deverá ser “cobrado” em testes, provas e/ou trabalhos, Maria parece precisar usar a avaliação como uma prática que lhe garanta poder e atenção. A interação na sala de aula é marcada pela tentativa de motivar e fazer com que os alunos participem e se envolvam, mesmo que isso se manifeste de uma forma antidemocrática. Como registra a vinheta:

A aula tem início com Maria perguntando a respeito do estado de espírito dos alunos. Ela os ouve reclamar sobre cansaço devido às duas provas feitas naquele dia, elogia um aluno que a interrompe para dizer que ‘foi bem’ na prova de matemática e pede que todos abram o livro em determinada página. A professora pede que os alunos agrupem-se em duplas, explica o exercício sobre o ‘caso possessivo’, estipula um tempo para o desenvolvimento do mesmo e, logo após esse tempo, começa a correção. A partir das dúvidas dos alunos, Maria explica a estrutura do caso genitivo no quadro. Após a explicação, a professora faz perguntas para os alunos e as respostas são raras. Ela olha para mim e, em tom de ironia, diz: ‘Interessados, né? Tão super interessados’. E, em seguida, olha para os alunos e fala: ‘Sexta-feira que vem vai ter prova sobre isso. Já entenderam? É um exercício valendo nota’. Diante do comentário, os alunos se calam e não argumentam (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DE AULA, 24/10/03).

A professora não parece de se dar conta de que a rotina da sala e a maneira que a aula está estruturada pode ser a causa da falta de interesse. Para Maria, tudo parece estar acontecendo de forma apropriada, e, portanto, não há razão para os alunos não estarem interessados. Diante da falta de envolvimento da classe, Maria decide marcar um exercício “valendo nota” para a próxima semana e consegue então ser ouvida.

Outro dado que sugere que as avaliações servem para evitar o descontrole na sala de aula é a maneira como as professoras se referem às práticas avaliativas como possíveis soluções imediatas para seus conflitos com alunos. Como mostra a conversa na sala do professores, registrada através da vinheta a seguir:

Débora, professora recém-contratada como substituta, reclama do comportamento dos alunos: ‘Ah, eles tão terríveis, me sinto frágil e às vezes sem saber o que fazer’. Diante da tensão da nova professora, Sandra destaca: ‘Dê uma prova pra ralar’ (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DAS PROFESSORAS, 14/11/03).

Segundo as participantes da pesquisa, a falta de responsabilidade e de interesse para aprender uma LE provoca um fraco desempenho dos alunos e passa a ser uma das razões apresentadas de modo mais freqüente para as práticas utilizadas. Para as professoras, o aluno, naquele contexto, não valoriza as oportunidades que tem. Como diz Maria, “meu ideal é que os alunos estejam interessados” (ENTREVISTA, 28/11/03, p. 11). Mas, como isso nem sempre acontece, muitas vezes, Silvia argumenta que o professor pode usar a avaliação para ressaltar a necessidade de comprometimento do aluno. Ao comentar comigo na entrevista a importância da responsabilidade quanto às datas e à entrega de trabalhos, Silvia diz:

Eu entendo assim o::: que é uma prática do mundo real, a gente tem datas, a gente tem que entregar coisas na data certa, se eu entregar depois não vai valer a mesma coisa, né? Ou às vezes eu até não vou poder entregar. É uma prática pro mun- pro mundo real. Se eu chegar no vestibular depois do horário não vai adiantar, não vou entrar... que não vai ser o que... o que eles gostariam que fosse, vão ser as regras do mundo que eles vão ter que tá conscientes e- andar nelas, né? Pra poder ter sucesso no que eles tão querendo fazer (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 4).

As “regras do mundo real” servem como estímulo para fazer com que os alunos entreguem as tarefas. As justificativas demonstram assim as dificuldades e os subterfúgios utilizados pelas professoras na luta cotidiana para conduzirem suas práticas naquele cenário educacional. Perante uma situação na qual não há envolvimento, não há respostas e não há participação, Silvia traz para a sala de aula questões de mérito e exclusão.

Paula expressa a dificuldade de lidar com a falta de vontade e entusiasmo dos alunos, que, segundo ela, apresentam-se desmotivados também pelo *status* que o ensino da LE tem na escola regular. Essa situação ajuda a determinar as práticas de Paula como se vê no exemplo a seguir:

Paula: Então... das duas uma, ou eu digo pra eles ‘pessoal vale nota’ o que eu realmente quero que seja entregue, que vai ser avaliado... eu digo assim ‘olha, vale nota, vocês entreguem...’ porque a gente ainda sai perdendo mais, o pessoal das Línguas Estrangeiras, tá? Por que se fosse uma Matemática da vida ou uma Química ou uma Física, eles ficam com medo, sabe?

(ENTREVISTA, 1/12/03, p. 3).

A professora repete um discurso recorrente na experiência educacional escolar em relação ao poder que algumas disciplinas exercem nos alunos. Nesse discurso, aprendido, legitimado e fatalista, a disciplina de Língua Estrangeira não tem o mesmo valor que outras disciplinas. Nota-se aqui a anuência de Paula em relação a esse discurso, de forma que, para ela, “das duas uma”, ou exige a entrega ou eles não farão. Percebe-se que a professora não avalia que o problema de “sai[ir] perdendo mais” pode estar no caráter conferido pelo próprio grupo de LE à Língua Estrangeira naquele campo social.

Maria também se preocupa com o *status* da disciplina na escola e explica que sua avaliação privilegia o comprometimento em sala. Assim, “no primeiro dia de aula com eles aqui em maio, eu disse exatamente: ‘olha, o que conta mais na minha avaliação é participação e interesse’” (ENTREVISTA, 28/11/03, p. 15).

Na luta para manter o interesse dos alunos, as professoras lançam mão de recursos e métodos variados. Contudo, a ineficiência das ações para desempenhar o “*script* idealizado” (CAZDEN, 2001, p. 40) faz com que as professoras se sintam frustradas e, diante da batalha considerada perdida, elas capitulam. Quando seus objetivos não são alcançados, a frustração acaba levando ao desânimo e à adoção de práticas mecânicas. Paula, diz que “eles [os alunos] não colocam o Inglês como prioridade” (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 6) e que por isso adota determinadas práticas:

Paula: É, por que assim, eu parto do princípio que eles:: ‘pô, inglês, pra quê é que eu vou estudar pra inglês?’ Sabe? Então tá, não querem estudar em casa, mas na minha aula vão ter que estudar. Então, a forma que eu achei melhor assim é revisar o conteúdo com eles e depois dar um exercício... (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 17).

As práticas de ensino passam a ser mecanizadas e impostas em uma estrutura de lição na qual o objetivo é fazer os alunos se engajarem nas tarefas, mesmo que esse engajamento seja conseguido através de imposição por parte da professora. Ou seja, partindo do princípio que os alunos pensam “prá que estudar Inglês” e “não querem estudar em casa”, Paula estabelece propósitos e toma suas decisões em relação às suas práticas. Nessa perspectiva, o ensino de línguas na classe de Paula parece objetivar o treino do aprendiz para reproduzir condutas esperada pelo professor.

Temendo um descontrole da turma ou um fracasso quanto à sua autoridade, ou ainda à hipótese de não corresponder às expectativas da escola, as professoras estabelecem a dinâmica de suas aulas e de suas práticas avaliativas. A avaliação passa a ser utilizada na tentativa de motivar o grupo a se empenhar nas tarefas. Dessa forma, se não há qualquer tipo de empenho,

vontade própria, dedicação e, até mesmo, “dom”, nas palavras de Sandra (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 10), as práticas avaliativas adquirem a função de controlar o grupo para que ele responda com ações desejadas pelas professoras. O controle muitas vezes gera a submissão e habitua os alunos a reproduzirem padrões de conduta esperados. De acordo com Sandra, a dedicação, a prática e o uso da língua estrangeira são as estratégias que os alunos, aqueles que não têm o “dom”, devem usar para suprir a deficiência e aprender a LE com sucesso. Percebe-se aqui como o sucesso e os resultados escolares dos alunos são considerados como diferenças de capacidade, não sendo questionadas as referências culturais e lingüísticas desses alunos sem “dom”. Para essa professora, as avaliações do tipo provas “mais formais” são importantes: “Ah, eu acho que, que, que influencia de forma positiva, porque, no momento que os alunos têm prova, eles pegam, eles estudam, eles fazem os exercícios, né, eles vão atrás, eles procuram assim, né, aprender” (ENTREVISTA, 3/12/03, p. 17).

Desse modo, a autoridade legitimada das “provas formais” pode exercer a função de motivar os alunos e garantir, mesmo impondo, arbitrária e socialmente, a “motivação” para estudar. Assim, a sala de aula de LE, livre de qualquer dúvida, cumpre sua função de fazer aprender, e as professoras cumprem seu papel de transmitir a mensagem da forma como é cultivada por elas, evitando descontrole ou desgoverno em relação ao processo de ensino/aprendizagem.

Para ajudar a lidar com as situações descritas acima, nesta subseção, as práticas consideradas “de cuidado” e “de afeto” para com os alunos surgem nas falas das professoras como suplementar à condição de ensino que parece incapaz de prover o capital cultural desejado. A integração, através dessas manifestações de atenção, ajuda a evitar conflitos, torna as professoras mais próximas dos alunos e parece ajudá-las a resolver as tensões que venham a se manifestar devido às práticas avaliativas. As participantes da pesquisa também se referem à questão do afeto, dizendo terem muito interesse pela vida pessoal dos alunos, como enfatizam nas entrevistas a seguir: “Eu me interesso pela vida deles” (SANDRA, ENTREVISTA, 2/12/03, p. 9), se “tem afeto, a coisa vai fácil” (MARIA, ENTREVISTA, 28/11/03, p. 9). Silvia diz que o vínculo afetivo na sala de aula é essencial e reclama de não estar conseguindo estabelecer tal proximidade da forma como gostaria: “É essa coisa do vínculo, que é um vínculo não tão forte no terceiro ano, não tão forte como eu gostaria. Mas eu queria que tivesse um vínculo maior” (SILVIA, ENTREVISTA, 2/12/03, p. 1).

Há também por parte de Sandra uma preocupação com o vínculo e o envolvimento pessoal com os alunos. Ao comentar esse aspecto em relação às suas práticas, a professora explica que procura saber dos alunos como eles receberam as avaliações dadas por ela, pois

teme prejudicar a auto-estima do grupo. Por isso, afirma, diante do dilema pessoal de estar ou não sendo justa, que estimula os alunos a comentarem os conceitos a eles atribuídos.

Inêz: ãh...eu vi que tu tinhas uma::: tu mostraste um envolvimento bem forte com eles em relação à questão de...uma preocupação como eles foram no último conselho de classe, né? Isso foi, ãh, logo depois do último conselho que passou, né?

Sandra: uhum

Inêz: E, estimulando assim, a comentarem – que os alunos comentassem os conceitos, como que eles acharam que eles foram...=

Sandra: =Ah, sim =

Inêz: = Eu lembro que tu tiveste uma conversa assim, foi- isso foi no início...

Sandra: Se eles acharam que foi justo, o conceito que eles receberam, assim, né? Pra ver se o ponto de vista deles tá coerente o que eu avaliei... que eles pensam deles...

Inêz: uhum, uhum. Então, essa, questão...tu acreditas que é uma relação forte, assim...de tu querer saber a opinião deles =

Sandra: =Ah, eu sempre quero saber a opinião deles.

Inêz: Tá. E pra isso tu achas... no que influi isso?

Sandra: Ah, na minha maneira de avaliar, eu acho

(ENTREVISTA, 2/12/03, p. 2).

Portanto, a fala de Sandra demonstra que ela procura a concordância dos alunos para suas ações avaliativas, mostrando uma preocupação em considerar a opinião e o ponto de vista deles. Assim, o caráter mais rígido das ações que são impostas por Sandra, como atribuir notas de comportamento, parece ser compensado pelo desenvolvimento de um envolvimento afetivo com os alunos.

Diante do que foi exposto, observa-se que as professoras, ao mesmo tempo que ameaçam e utilizam a avaliação como forma de controlar e desencadear uma motivação extrínseca na sala de aula de LE, procuram compensar os momentos de conflitos com manifestações de afeto. Os dados mostram evidências que, embora subordinadas ao sistema escolar, é no espaço protegido da sala de aula de LE – de acordo com a maneira que o grupo de LE entende a prática avaliativa –, que são feitas as tomadas de decisões para as avaliações. Nesse contexto, as verdades e as ações válidas para as professoras aparentam estar relacionadas ao fato de fazerem com que o trabalho e o relacionamento com seus alunos fluam do melhor modo possível, pois, para elas, essa parece ser a maneira possível de produzir algum conhecimento nas condições específicas da escola regular.

Na próxima subseção, aponto para uma discussão de como o conhecimento prático sobre avaliação, das participantes desta pesquisa, adquirido como aprendizes e como professoras de línguas, foi sendo produzido e legitimados na área de LE.

#### 4.5 AS PROFESSORAS, AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS EXPERIÊNCIAS COMO APRENDIZES

A perspectiva das práticas avaliativas no ensino de LE, presente no discurso de cada professora, parece de estar relacionada à própria experiência em aprender e ensinar LE. Essas professoras mencionam suas experiências e atribuem muitas das suas práticas àquelas as quais foram submetidas, desenvolvendo idéias sobre a eficiência dessas práticas, baseadas em uma grande variedade de critérios pessoais validados durante a formação profissional.

Paula: É... não com a idéia de teste, teste fina::l, é porque é assim, eu não faço diferença de teste e prova. Eu não tenho essa diferenciação até porque eu não faço prova trimestra::l, nem nada disso, porque são coisas assim-pela diferença de idade, assim, eu ainda consigo me lembrar (risos) do que eu passei no colégio (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 7).

Silvia: Sim, porque eu a- acho...com a revisão pode surgir dúvida, tem que olhar no que tem dúvida, vai surgir, quem já sabe pode ajudar quem não sabe e...não sei talvez isso é uma coisa meio...aprendida e repassada, né, mas acho que mal não faz. Porque é claro, se fizer revisão no primeiro período e a prova for no segundo, a peneira, ah:::, *sieve*, como é o coador, ainda- não vai ter passado tudo pelo coador, né? [...]. Mas eu acho- eu acho que uma revisão sempre ajuda...Ah:::, na minha crença, é muito forte (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 20).

Maria: Eu acho bom [trabalho em grupo]. Eu gosto. Eu sempre gostei de trabalhar em dupla, em grupo, sempre, no colégio, na faculdade... (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 5).

Sandra: Ah, porque eu acho que eles lendo eles aprendem, eles escutam a pronúncia deles, né, e melhoram a pronúncia. Eu me lembro que quando eu estudava, cada vez que eu tinha oportunidade de ler em voz alta, eu melhorava minha pronúncia, né? (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 5).

A experiência que Paula tem do colégio e que, segundo seu depoimento, parece ser desagradável, faz com que não queira repeti-la. Nota-se assim que a importância da sua própria vivência, mais do que diretrizes ou teorias, guia suas ações no cotidiano escolar. Silvia, ao ser chamada a refletir sobre do valor da revisão, hesita e diz não saber se ajuda ou não, mas utiliza assim mesmo, já que é uma coisa “aprendida e repassada”. Pode-se perceber aqui que essa professora também não avalia a prática de revisão, de acordo com o contexto que está trabalhando e pelo caráter da prática, ao contrário, reproduz aquilo que foi aprendido sem questionar. Para Sandra e Maria, suas escolhas remetem à maneira como vivenciaram as práticas, e aquelas consideradas como eficientes durante o processo de aprendizagem de LE são agora consideradas apropriadas para os alunos.

As participantes da pesquisa reproduzem na situação individual de sala de aula as condições históricas nas quais foram moldadas as suas experiências como professoras e alunas. Elas procuram assim agir de acordo com cânones idealizados que trazem consigo e

destacam da experiência como aprendizes a base para suas práticas pedagógicas. Como Lortie (1975) aponta, o aprendiz cultiva e conserva as interações estabelecidas com os professores no passado, e as lembranças daquele contato passam a ser consideradas nas ações atuais. Porém, o autor ressalta que há limites em seguir as experiências adquiridas como estudante, como se elas tivessem servido como estágio para ser um professor. A vivência como aluno não envolve reflexões a respeito de como determinada ação deve ser orientada e planejada pedagogicamente (LORTIE, 1975).

Assim sendo, ao repetir as práticas observadas e vivenciadas como alunas, as professoras repetem ações que testemunharam somente como alunas, isto é, sem uma perspectiva didática e pedagógica. As professoras parecem não avaliar quais as diferenças entre os objetivos de ensino e os fatores situacionais que impulsionaram as ações no passado e as necessidades e aspectos educacionais que deveriam caracterizar suas práticas atuais. Não considerando as possíveis diferenças, as práticas vão sendo aprendidas e repassadas de acordo com as preferências das professoras.

Para elas, a avaliação é assunto não discutido e ensinado apropriadamente durante a formação profissional. Como Maria explica: “Na cadeira de didática, foi abordado o assunto, mas de uma forma mais ampla. Na prática de ensino, só com alunos de Língua Inglesa estudamos e discutimos o assunto, mas de uma forma um pouco superficial” (MARIA, QUESTIONÁRIO, 11/03). De sua parte, Sandra reclama: “Acho que não foi feita de forma adequada, somente nos foi explicado de maneira vaga” (SANDRA, QUESTIONÁRIO, 11/03). E Paula diz não recordar muito se foi orientada sobre avaliação ou não: “Acho que não, porque eu não tinha muito conhecimento da área na época e isso não me permitiu aproveitar o ensino devidamente porque ficamos mais na teoria do que na prática” (PAULA, QUESTIONÁRIO, 11/03). Andréa, de sua parte, igualmente, enfatiza: “Não. Em nenhum momento falou-se disso. Na verdade, acho que reproduzimos, mais ou menos, a forma que foi utilizada conosco de avaliação” (ANDRÉA, QUESTIONÁRIO, 11/03). Enfim, Silvia lamenta e responde: “Infelizmente não” (SILVIA, QUESTIONÁRIO, 11/03).

As principais fontes de idéias que sustentam as decisões individuais para as práticas avaliativas das professoras parecem ser os pensamentos incutidos sobre como avaliar, além das necessidades que elas consideram ser emergenciais para o grupo de alunos que está à sua frente. As situações específicas de cada sala de aula são associadas, de uma forma ou de outra, às técnicas e ao modelo pessoal de avaliação que encontra legitimidade no grupo de Línguas.

#### 4.6 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A OPINIÃO DO GRUPO DE TRABALHO

Nota-se, neste estudo, que é importante para as professoras que suas preferências – vinculadas, ou não, ao passado –, encontrem ressonância no grupo social onde estão inseridas, o que ajuda a criar uma conduta aceita e legitimada. Diante da minha constatação e afirmação, para Sandra, de que eu havia observado que ela avalia o comportamento e que esse parece ser um item muito importante na sua avaliação, ela esclarece:

É. Eu avalio o comportamento, porque é uma coisa combinada em reunião de série, né, entre nós, principalmente da sétima série, que eles são mais agitados, ãh, assim, eu acho que eles tão saindo do projeto SOL, assim, e tão entrando na sétima série, eu acho que eles tão passando por uma transição também de pré-adolescência pra adolescência, então muito deles são muito agitados, assim, então é até mesmo uma combinação de reunião de série... (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 1).

Assim, o fato de Sandra avaliar o comportamento, porque “os alunos são muito agitados”, é justificado e destacado por ela duas vezes como uma ação que não é isolada, mas sim “combinada em reunião de série”. Nesse caso, a professora demonstra que sua experiência individual é compreendida e suas ações desenvolvidas como resultado das práticas sociais nas quais ela se insere. Desse modo, pode-se dizer que ela segue o *habitus* do grupo mais próximo naquele campo educacional.

Percebe-se a aceitação de sugestões e conselhos dados por colegas no que diz respeito à abordagem dada à avaliação, como na fala de Sandra, ao explicar sua prática de revisar o conteúdo antes das provas: “Foi uma orientação que eu tive daqui assim, que teve uma vez que eu não fiz e deu problemas. E me disseram assim, sempre trabalha bem antes o conteúdo, faz exercícios similares... foi uma orientação...” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 7). As professoras aceitam e apreciam o apoio.

Esse apoio dá segurança e conseqüentemente pluraliza responsabilidades. Como conta Andréa, ao falar da falta de comprometimento dos alunos em relação à entrega das tarefas, “[...] é, isso aí me chama muito a atenção. Na verdade, não só a mim, mas os meus outros colegas também, nós estamos muito preocupados, né?” (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 5). A concordância dos pares em relação aos problemas enfrentados fortalece a constatação feita sobre a conduta dos alunos.

Há, por conseguinte, uma demonstração de que as relações entre colegas não são marcadas pela indiferença, mas, sim, consideradas e reconhecidas como válidas. Assim, as experiências durante o processo de aprendizagem e de formação como professoras de Inglês, juntamente com a socialização na escola, constituem, de forma híbrida, a abordagem de



avaliação na sala de aula de LE. Mesmo tendo mencionado várias fontes, sobre como e onde adquiriram o conhecimento de como ensinar, as professoras argumentam que, em relação à avaliação, não houve nenhum momento em sua formação no qual elas foram orientadas e preparadas para avaliar.

As professoras encontram apoio, resistem às regras impostas, projetam e reproduzem idéias preconcebidas no grupo de LE. Os problemas enfrentados na sala de aula, de forma recorrente, no que tange à resolução dos conflitos relacionados a modelos, técnicas e práticas avaliativas são discutidos na sala do grupo de LE. Naquele espaço, tensões parecem ser mediadas, uma vez que, dividindo as angústias, as ansiedades e as dúvidas relacionadas às ações, comportamentos e posturas adotadas em sala de aula, as professoras recebem suporte do grupo de colegas, também professoras, de Língua Estrangeira. A construção compartilhada, entre elas, na sua sala de encontro, sugere que a opinião do grupo pode prevalecer sobre os mandamentos da instituição.

As intervenções que ocorrem entre as profissionais são no sentido de enfatizar decisões particulares diferentes daquelas propostas pelo colégio ou pela literatura. O planejamento das avaliações ganha, dessa forma, legitimação e eficácia, quando não em todos os setores da escola, pelo menos dentro do grupo. São discussões informais entre as professoras focadas nesta pesquisa, e também entre elas e outras integrantes do grupo de LE como, por exemplo, a professora de Espanhol, de Francês e uma recém-contratada professora de Inglês. Nessas ocasiões, elas discutem, descrevem e comentam suas práticas avaliativas. Enquanto algumas reclamam dos problemas vivenciados na sala de aula, outras colegas prontamente sugerem práticas, apontam soluções, manifestando desse modo solidariedade e apoio.

A opinião do grupo de LE ou do grupo de professores mais próximo é que vai prevalecer e/ou dar sustentação às experiências prévias das professoras. Qualquer opinião manifestada durante a socialização de idéias, que acontece durante os encontros na sala do grupo de LE, ou em reuniões de série – oportunidades em que as professoras reúnem-se com professores de outras disciplinas –, parece servir de reflexão e, aparentemente, é considerada e apreciada. Ou seja, existe uma solidariedade entre as professoras em relação à tomada de decisões.

Débora, recém-contratada diz que está insegura em relação ao número de avaliações feitas e sobre como vai aferir valor para cada atividade. Diz que fez alguns trabalhos e duas provas, mas não sabe ‘o quanto vai contar’ cada tarefa e de que maneira vai expressar o desempenho final dos alunos, baseada no que fez em sala (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/03).

Paula e Sandra, demonstrando acolhimento e solidariedade, explicam para a professora recém-contratada como agir diante de algumas situações de sala de aula e de procedimentos para a avaliação: “Paula explica a essa professora que ela deve fazer a média, somando as notas de duas provas e mais uma nota, que seria a soma dos trabalhos. Débora ouve e diz: ‘ah, então vou fazer assim’” (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/03).

A forma de Paula se dirigir a Débora, explicando sem meandros como proceder em relação à maneira de “fazer a média”, demonstra firmeza diante de suas convicções. A unificação das professoras em relação aos procedimentos a serem adotados em suas práticas avaliativas ajuda a legitimar as abordagens pessoais. A união sustenta também futuras decisões a serem tomadas na sala de aula.

Débora reclama do comportamento e das dificuldades de lidar com uma determinada turma de alunos. Sandra, ouvindo atenta ao fim das reclamações da colega, sugere que faça uma ‘uma prova pra ralar’. As outras professoras na sala, a professora de Espanhol, Silvia e Paula demonstram que estão ouvindo a discussão ao dirigirem, vez por outra, o olhar para as duas professoras que conversam. No entanto, continuam, lendo e/ou escrevendo, cada uma entretida com suas atividades em suas mesas (DIÁRIO DE CAMPO, SALA DO GRUPO DE LE, 11/11/03).

O conselho dado por Sandra para a outra professora parece ser o reflexo do “sentido do jogo” (BOURDIEU, 1990) no cotidiano escolar, uma vez que a avaliação, nesse contexto, pode ser considerada como uma prática de castigo (LUCKESI, 2002). Tornando os instrumentos de avaliação mais difíceis, eles passam a ser usados como uma modalidade de repressão. A idéia e a prática do castigo passam a ser legitimadas naquele contexto à medida que ninguém se manifesta contra.

Além de conselhos e sugestões, o modo de agir dos membros que pertencem ou pertenceram ao grupo social no qual estão inseridas as docentes focadas, nesta pesquisa, também é fonte de idéias para suas práticas avaliativas. Nesse aspecto, algumas decisões sobre como agir na sala de aula são baseadas em ações já praticadas por outros professores considerados com respeitada experiência. Assim sendo, ações de ex-professores são reproduzidas, imitadas e repetidas, já que foram desenvolvidas por profissionais que adquiriram *status* de bons professores naquele contexto. Em um encontro informal comigo na sala dos professores de LE, Silvia demonstra como as práticas de Salete – uma experiente professora da escola, hoje aposentada –, contribuem para o seu modelo de avaliação. Silvia me explica que costumava imitar muitas técnicas avaliativas usadas por aquela professora em sua sala de aula. A vinheta abaixo registra a admiração de Silvia pelas práticas da colega:

Como pretendia gravar algumas aulas nas quais as atividades estivessem sendo avaliadas de forma sistematizada, ou, nas palavras de Silvia, nos

moldes da avaliação ‘formal’, perguntei a ela se ela estava pensando em marcar algum teste ou prova com os alunos e qual a data. Ela comenta comigo que faz como uma antiga professora do colégio ensinou a ela: ‘eu faço bastantes exercícios porque pelo menos eles [os alunos] sabem que devem vir na aula. Isso eu aprendi com a Salete’ [ex- professora do colégio – nome fictício). E continua, ‘a Salete não fazia provas, mas fazia muitos exercícios, vivia corrigindo, mas não precisava fazer provas’ (DIÁRIO DE CLASSE, SALA DAS PROFESSORAS, 28/11/03).

Assim, a ação praticada por uma professora experiente é reconhecida como eficaz e apropriada por Silvia, que passa a incorporá-la no seu planejamento. Ao afirmar que age “como uma antiga professora do colégio”, demonstra que uma das fontes de idéias para suas práticas vem da comparação feita com o trabalho de colegas.

Portanto, as práticas avaliativas acima citadas são fundamentadas em razões pedagógicas criadas a partir de critérios co-construídos durante experiências conjuntas. As práticas pedagógicas realizadas com base em tais razões alcançam sua autoridade através da legitimidade conferida pelo grupo social – nesse caso, o grupo de Línguas Estrangeira –, que sustenta e apóia essas professoras.

Mesmo quando buscam evidenciar determinação em relação às práticas escolhidas, as professoras demonstram ter uma necessidade de dividir e receber a confirmação e aprovação de outros profissionais a respeito da realidade que faz parte do seu dia-a-dia. Através da interação no grupo social mais próximo, elas consolidam e reproduzem normas e valores daquela coletividade em relação às práticas avaliativas. À medida que esse valores são aprendidos e considerados óbvios, as professoras agem sem ser obrigadas a lembrar explicitamente o porquê daquela ação. Como Sandra diz, “eu avalio o comportamento até porque é uma coisa combinada em reunião de série” (SANDRA, ENTREVISTA, 2/12/03). O *habitus* do grupo social mais próximo, juntamente com as próprias orientações de Sandra, impulsiona as ações. Logo, para implementar e aplicar práticas pessoais, as professoras buscam explicações e justificativas em valores mais ou menos formalizados no grupo de Línguas ou no grupo de professores da série que atuam. Dessa forma, as justificativas se encaixam naquilo que parece apropriado e as professoras consideram legitimadas as suas práticas.

No entanto, como Lortie (1975, p. 193) assinala, os “relacionamentos entre professores são complexos”. Assim, há ocasiões em que as participantes desta pesquisa apontam as práticas das colegas como não correspondentes ao modelo esperado, revelando certo tom de crítica. Não obstante os dados acima sugerirem que as professoras precisam do apoio do grupo em relação às suas atividades avaliativas, por outro lado, muitas vezes, elas

parecem querer manter uma certa distância do grupo. Desse modo, ainda que se afigure contraditório, ao criticar as ações de colegas, as professoras, na verdade, estão reafirmando como as ações do grupo servem de referencial para suas práticas. Isso se evidencia na fala das participantes da pesquisa como mostram as citações a seguir. Maria assim se explica:

mas eu, eu não acho que a gente deva usar prova como::: como castigo, sabe, 'ah, se vocês não se comportarem, vai ter prova surpresa'. Eu não- eu não vejo isso de uma forma legal. Pra mim eu co- se as outras pessoas fazem, problema das outras pessoas, eu digo eu, como Maria (ENTREVISTA, 28/11/03, p. 3).

Ao falar sobre seu trabalho com o *portfólio*, Silvia explica:

É trabalhoso, mas eu acho que vale a pena, eu acho que vale a pena principalmente quando já é o segundo ano que eles tã com a mesma prática, né? Às vezes, quando as minhas colegas falam, se queixam, eu digo: Eu acho que vale a pena, eu gostaria até..., né, que todo mundo, que mais pessoas se entusiasmassem por isso, porque eu acho que eles iriam ficar mais, ãh::: mais acostumados, mais treinados, não iam ficar naquela de só uma pessoa que faz. Nas outras escolas também tem gente que não faz... não é uma prática do colégio, nem do grupo... (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 5).

Silvia demonstra acreditar nos resultados e chama a atenção para o fato de estar preocupada em aplicar diferentes técnicas, mas lastima que nem todas as professoras estejam adotando essas novas idéias. A ênfase dada a certas atividades parece ter o papel de reforçar o *status* e a singularidade das práticas adotadas por essa professora comparativamente àquelas de outras colegas. Embora Silvia verbalize seu entusiasmo por esse tipo de avaliação, mais personalizada e individualizada, na sala de aula, suas práticas avaliativas privilegiam os testes formais e padronizados.

Paula, por sua vez, ao comparar o trabalho da professora que lhe antecedeu, explica:

E::: ah, ah como eu tava dizendo, a outra professora não tinha as mes:::mas idéias que eu tenho, em relação à avaliação (risos) ela não fez provas, ela fez uma miséria de traba:::lhos, então eu não tinha- e eu tinha que fazer a avaliação deles... (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 8).

Na comparação que faz das suas práticas com as da professora que a antecedeu, Paula também justifica suas ações, apontando aquilo que, segundo ela, a colega deixou de fazer. Assim, ela enfatiza a necessidade e a importância de suas ações.

Em síntese, há um conflito gerado na socialização das professoras que parece ser conseqüência da divergência de estilos, de idéias pessoais sobre avaliação, de objetivos e de experiência. Também existe o fato de que, apesar das diferenças entre essas docentes, é preciso apoio e cooperação entre elas. Assim, parece que esse conflito gera tensão nas tomadas de decisões entre o que as professoras sabem, querem e podem fazer, e aquilo que

elas consideram ser o que as pessoas e a instituição esperam que seja feito. Ao assumir autonomia e individualismo, as professoras correm risco de não terem apoio e assistência para seus procedimentos. Portanto, elas agem de acordo com a pedagogia e o conhecimento reconhecido pelo grupo e pelas condições emergenciais da sala de aula, embora busquem a diferenciação de algumas técnicas, seguindo basicamente um mesmo modelo de práticas avaliativas.

Ainda que haja diferenças entre as professoras na sua forma de pensar e de exercer as suas práticas, pode-se dizer que há um padrão nas suas ações. Tal padrão revela que a experiência pessoal, adquirida e acumulada nos bancos acadêmicos, é fortalecida quando é compartilhada e encontra apoio no grupo. Essa adaptação tem um grande valor nas decisões em sala de aula. O bom êxito obtido em circunstâncias e em ocasiões anteriores e a aprovação das práticas pelo grupo garantem certa tranquilidade, valorização, segurança e acomodação diante de como agir e enfrentar o dia-a-dia. Utilizo aqui a expressão de Bruckerhoff (1991), mentalidade do ambiente de trabalho (*workplace mentality*), para explicar essa situação, na qual acontece uma flexibilidade na pedagogia individual de acordo com a pedagogia coletiva. Segundo Bruckerhoff (1991, p. 4), o conceito de *workplace mentality* significa “um sistema de crenças, incluindo conhecimento, habilidade e percepções nas quais os professores se envolvem através da interação social nos seus grupos menores e primários”.

A forma de agir das professoras reflete aquela que acreditam ser a melhor maneira de adaptar-se à situação e às diretrizes do grupo social, no qual estão inseridas, mesmo que as condutas ditadas pela instituição sobre avaliação não sejam exatamente seguidas. Dessa maneira, nota-se que as professoras fazem aquilo que “cai bem”, conforme o “sentido do jogo” (BOURDIEU, 2004), permitindo assim que se adaptem e improvisem de acordo com os limites impostos em cada situação.

Andréa, ao explicar sua pedagogia individual relacionada à falta de comprometimento dos alunos com as tarefas, argumenta que sua preocupação é resultado de um pensamento coletivo: “é, é, isso aí me chama a atenção. Na verdade, não só a mim, mas os meus outros colegas também, nós estamos muito preocupados, né?” (ENTREVISTA, 27/11/03, p. 5).

As professoras aparentam trabalhar de acordo com aquilo que é estabelecido no grupo e mostram-se dependentes da aprovação de seus pares em relação às suas práticas individuais, especialmente dos colegas de LE. Por isso, apesar de as professoras adotarem algumas práticas que julgam ser individualizadas e especialmente criadas para esse ou aquele grupo de alunos, não deixam de seguir o “sentido do jogo”, para usar as palavras de Bourdieu (1990, p. 82), “o sentido do futuro eminente do jogo, o senso de direção da história”. É desse modo que

Bourdieu (1990) explica o comportamento dos indivíduos no campo social. As palavras do autor sintetizam as características estabelecidas na instituição, onde se estabelecem práticas avaliativas individuais e coletivas. O sentido do jogo dá sustentação e coerência às ações, já que as diretrizes apontadas pelo grupo de professoras são seguidas por elas naquele campo social específico. Mais especificamente, essas diretrizes podem ser apontadas pelo grupo de LE, pelo grupo de professores que trabalha com a série ou ainda por outros setores da escola, como por exemplo o setor de orientação educacional. De qualquer modo, a mentalidade coletiva gerada no campo de trabalho parece guiar as ações das professoras. Constituídos, nessa mentalidade profissional coletiva, estão os entendimentos sobre quais práticas garantem o resultado legitimado como efetivo. Pode-se dizer que as condições objetivas, que caracterizam a posição dessas professoras de Inglês na estrutura social do ensino de línguas, constituem um sistema específico de orientações e disposições, adquiridas nas experiências fora dos limites daquela escola, que foi incorporado na forma de *habitus*. Baseadas na experiência construída em contextos diferentes de onde atuam e na própria experiência como aprendizes de línguas, as professoras vão constituindo, mesmo sem conscientemente se darem conta, um conhecimento prático a partir do desenvolvimento de métodos que acreditam estar inseridos na realidade social a que pertencem. As normas prescritas, valores e regras de como deve ser feita a avaliação naquela coletividade vão sendo assim socializadas, assimiladas e reproduzidas (BOURDIEU; PASSERON, 2000).

Na próxima seção, aponto para uma discussão sobre como a visão de ensino de LE das professoras, para a escola regular, ajuda a regular suas práticas avaliativas.

#### 4.7 OS LIMITES DA ESCOLA REGULAR E O PERFIL DOS ALUNOS COMO RESPONSÁVEIS PELAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Os objetivos pedagógicos das professoras, baseados em uma estrutura de ensino que enfatiza a proficiência lingüística em detrimento de objetivos educacionais mais amplos, parecem prejudicar o desenvolvimento de ensino de LE nas escolas regulares. Ao se depararem com uma situação que não favorece o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, as professoras se vêm sem alternativas e adotam uma atitude fatalista. Culpam então os limites da escola regular, as características e o nível de proficiência lingüísticas dos aprendizes que encontram naquele contexto.

Assim, os resultados frustram, e a realidade conflita com as alternativas colocadas por inovações curriculares e pela sabedoria legitimada (*accepted wisdom*) dos cursos livres e de

tradições assimiladas no contexto de ensino de LE. A metodologia e o material didático, desenvolvidos e elaborados indiferentes à realidade escolar, são empregados de maneira imposta. Ao perceberem os limites que a situação impõe àquela metodologia idealizada, as professoras passam a evitar atividades “mais variadas”. Em outras palavras, como destaca Garcez, “elas enviam mensagens do tipo ‘isto não é para vocês’” ou “nós não podemos fazer [isso] aqui” (ASSIS-PETERSON, 2003, p. 3).

Para as professoras, o perfil do grupo de alunos exige e dificulta a tomada de decisões em relação às avaliações. De acordo com as declarações das professoras, os alunos “muito críticos” e os “muito fraquinhos” (MARIA, ENTREVISTA, 28/11/03), os “sem um pingão de responsabilidade” (PAULA, ENTREVISTA, 1/12/03) ou, ainda, os com motivação “muito baixa” e “praticamente zero” (SILVIA, ENTREVISTA, 2/12/03) dificultam as tomadas de decisões sobre como proceder em suas avaliações.

Diante do funcionamento escolar e de uma clientela que difere daquilo que as professoras consideram ser a cultura escolar legítima para o ensino de LE, elas recuam, reclamam e argumentam contra as condições de ensino de LE naquele contexto. Assim, o entendimento pessoal das características e comportamentos idealizados para alunos na sala de aula de LE serve como orientação para esta ou aquela prática. No entanto, na busca da idealização e no enfrentamento de um contexto considerado ineficiente para o ensino de LE, não se produz nem proficiência e tampouco educação de línguas (ASSIS-PETERSON, 2003, p. 3).

Como argumenta Garcez (2003):

Os cursos livres, tidos como modelos de sucesso no ensino de língua estrangeira, inclusive para a escola regular, privilegiam ‘a proficiência lingüística’, partindo em geral de uma homogeneidade cultural (especialmente de classe social) e de propósitos que não existem na escola regular. Esse modelo, a serviço de certas decisões tácitas das classes dominantes, contribui para o ‘sucesso no fracasso’ do ensino de língua estrangeira na escola regular pautado por propósitos estritos de desenvolvimento de proficiência lingüística.

Baseadas nesse modelo de ensino, as características dos alunos, segundo as ações e declarações, observadas em aula, fazem com que as decisões das professoras sobre como agir no momento de avaliar tornem-se ainda mais complexas e conflituosas. Parece que os elementos ocultos que povoam o juízo professoral (NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M., 2004) – especialmente em relação ao nível de proficiência –, criam conflitos para as professoras quando constatarem que os valores daquela instituição são diferentes dos valores cultivados por elas. Sendo assim, elas justificam, de modo recorrente, por que agem como

agem, afirmando saber que aquela não é a forma ideal e tampouco a que desejam, mas, que, devido ao nível da turma, é a única possível.

Maria relembra atividades que desenvolveu como aluna e também como professora em cursos livres e lamenta não poder desenvolvê-las naquele contexto:

Maria: Coisas assim, bem variadas, assuntos bem variados que é legal de fazer, que eu adoraria ter feito, que eu sinto falta de fazer como professora, que eu já fiz, né? Em curso de inglês, tal, com aluno avançado, mas adoraria ter feito aqui, com eles, porque esse tipo de avaliação é... puxa exatamente aquele lado de trazer a vida deles pra sala de aula, que daí fica mais fácil deles falarem sobre- em inglês, sobre uma coisa que eles gostam, né, então, por exemplo, eu já vejo o João [aluno] falando em Nirvana, do grupo Nirvana, tudo em inglês, sabe? Esse é o meu- é o meu sonho assim, com essa turma, né? Seria isso né?

Inêz: E não dá nem pra tentar com eles? Nesse sentido, nesse contexto, não?

Maria: Porque daí ia ficar uma coisa muito sem sentido, porque eles não falam em inglês, né? (ENTREVISTA, 28/11/03, p. 18).

O sonho da professora é que todos os alunos falassem inglês e, distante de uma realidade que contrasta com sua aspiração, não vê sentido em fazer “coisas bem variadas”, como aquelas que, segundo ela, são feitas “em cursos de inglês”. Por conseguinte, a natureza do grupo de alunos serve para justificar as práticas. O nível lingüístico do grupo, quando básico, passa a ser o obstáculo para atividades mais criativas e justifica as escolhas durante o planejamento das atividades cotidianas e das práticas avaliativas. Desse modo, a forma como consideram e concebem as habilidades lingüísticas dos alunos aparece sempre como uma razão para a escolha das práticas das professoras. Como Maria explica: “Eu, eu não gosto de, de dar muita ênfase à gramática. No entanto, com essa turma eu tive que dar, porque essa turma é um caso à parte né, Inêz? Essa turma é uma turma muito fraquinha” (ENTREVISTA, 28/11/03, p. 4).

A competência lingüística surge como um forte capital simbólico para as professoras. O valor que é atribuído a essa competência leva Maria a atribuir adjetivos como “coitadinhos” (MARIA, ENTREVISTA, 27/11/03, p. 15), uma vez que os considera “fraquinhos” na sala de aula de inglês. Nessa ótica, Maria reconhece, sanciona, valoriza e cobra o modo específico dos alunos se relacionarem com o saber (BOURDIEU; PASSERON, 2000).

Também a falta de tempo, naquele contexto específico, é apontada como um elemento negativo e determinante nas escolhas das práticas avaliativas. Silvia explica por que aponta aspectos culturais, encoraja os alunos a relacionar e discutir o conteúdo apresentado com aspectos significativos do cotidiano, porém nas avaliações pede apenas fragmentos de linguagem descontextualizada. Quando comento, na entrevista, que ela não costuma pedir aspectos culturais nas avaliações, ela responde:



Silvia: Não é que eu não costumo. Nesse terceiro trimestre, a avaliação foi mais em função de estruturas como- pra fechar pro vestibular, fazer uma revisão de tudo, mas a minha avaliação anterior foi em cima de um texto, a gramática foi toda em cima de um texto. É que acho que agora assim é uma questão de... o tempo tá uma coisa sufocante, não posso negar, é a verdade que eu to dizendo. Então assim, o... eu fiz uma coisa mais objetiva, mais seca até, mas é o ideal, né, o que eu gosto de poder trabalhar é em cima do texto, porque o texto é, o texto é muito mais significativo do que uma frase, né? (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 3).

Assim, embora Silvia afirme que seu “ideal” é “trabalhar em cima do texto”, porque “é muito mais significativo”, ela procura avaliar mais “em função das estruturas”, procurando “fechar pro vestibular”. A idealização da sala de aula de LE, criada a partir das perspectivas de ensino, conhecida ao longo da formação e da experiência profissional, surge nos discursos, mas o modo como a necessidade imediata na sala de aula é compreendida na realidade cotidiana, leva a professora a agir diferente daquilo que diz gostar de fazer. Quando essas professoras percebem que, embora defendam a organização do currículo e das atividades de acordo com uma perspectiva comunicativa, significativa e humanística, não conseguem conduzir suas aulas ou as atividades de acordo com tal perspectiva, relacionam o insucesso em atingir seus objetivos com o nível lingüístico dos alunos, falta de interesse dos mesmos e/ou falta de oportunidades. Silvia, que enfatiza a prática de exercícios estruturais em suas aulas, argumenta:

Silvia: Uma coisa contraditória, infelizmente. Por exemplo, hoje eles tiveram um momento que eu acho que, que é uma coisa que realmente vale a pena a língua inglesa. Eles foram lá [no laboratório de informática] com um texto de um colega escrito em inglês e escreveram uma mensagem em inglês pra esse amigo que tá nos Estados Unidos.

Inêz: uhum

Silvia: Então, é o inglês de verdade. Quem terminou até entrou na Internet e ficou lendo, um mostrou a página que ele montou, até... (inaudível).

Inêz: Inglês de verdade, tu queres dizer...

Silvia: Inglês de verdade, inglês da vida, não é o inglês do livro, então...o inglês de verdade quer dizer o inglês da vida. Eles foram lá, abriram... quisera ter mais oportunidades de ter levado essa turma pra fazer isso (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 6).

Ainda que Silvia reconheça como momentos que “vale[m] a pena”, as situações em que é usado “o inglês de verdade”, “o inglês da vida” e não “o inglês do livro”, nas suas aulas, as atividades são desenvolvidas cotidianamente baseadas no livro didático e em exercícios padronizados. Ela lamenta e exclui-se da responsabilidade de não proporcionar mais atividades em que o “inglês de verdade” seja utilizado, responsabilizando a falta de oportunidades para isso naquele contexto.

As professoras relatam assim seus lamentos de não poderem apresentar a linguagem

num contexto interativo objetivando a comunicação. Na maioria das tarefas, sobretudo naquelas desenvolvidas especialmente para avaliar o desempenho, a linguagem é apresentada de forma isolada, como código lingüístico, refletindo, desse modo, uma visão formalista de ensino de línguas. Nota-se que a vida da sala de aula é considerada de acordo com a compreensão daquela situação, daquela audiência e daquele contexto. As práticas avaliativas são relacionadas e negociadas diariamente com propósitos claros e objetivos específicos de manter a atenção e interesse e preservar a auto-estima dos alunos em um campo institucional que, segundo as professoras, apresenta situação adversa ao ensino de LE.

Quando a concepção de sala de aula de LE é tomada de empréstimo de outra situação de ensino diferente daquelas nas quais atuam, as professoras apresentam dificuldades de regular suas ações pedagógicas. Baseadas em conceitos preconcebidos, essas professoras enfrentam situações que lhes parecem difíceis de resolver, tais como: Quais atividades desenvolver com um grupo que “não se interessa por nada” (MARIA, ENTREVISTA, 28/11/03, p. 16) e que “é tão fraquinho” (MARIA, ENTREVISTA, 28/11/03, p. 11) lingüisticamente? O que fazer com alunos que apresentam pouca motivação? Como Silvia coloca, “a motivação deles é um hor- é, é muito baixa, é praticamente zero” (SILVIA, ENTREVISTA, 2/12/03, p. 6).

As falas das professoras aparentam mostrar que elas esperam encontrar uma realidade contrária àquela com que se depararam e, portanto, surpreendem-se e dizem achar difícil lidar com um grupo que não tem comprometimento com as tarefas cotidianas. Além disso, encontram dificuldades em avaliar certas habilidades, já que o nível lingüístico entre os alunos é tão diferente e na maioria “tão fraquinho”. Desse modo, as professoras demonstram que não são preparadas para atender esse tipo de audiência “que não se interessa por nada”.

Diante de tais situações, elas apontam suas respostas. Para resolver o problema de comprometimento com as tarefas, Andréa relata: “Daí... ãh, eu acabo me vendo, ãh, sem ter outro, né, outro recurso a usar que não seja este [a prova] porque realmente as crianças têm deixado de fazer, de entregar ou de fazer muitas tarefas, porque caso tivesse uma entrega...” (ANDRÉA, ENTREVISTA, 27/11/03, p. 6). A prova, nesse caso, parece ser o único modo de Andréa garantir que todos façam o que é pedido e assim poderá apresentar um resultado em termos de nota.

Em relação à diferença de nível lingüístico apresentado pelos alunos e às dificuldades que isso acarreta no cotidiano da sala de LE, Paula explica por que evita avaliar uma produção de texto:

Todo mundo escreveu um textinho aqui assim, curtinho, pequinininho, e aí

me vem o guri com uma folha de frente e verso... sabe, eu não preciso nem olhar porque eu tenho certeza que ele fez o texto certo. O certo assim, digamos, gramaticalmente correto, tá? Tudo bem, digamos, assim, não vamos avaliar a qualidade, ou vamos avaliar a qualidade e não vamos avaliar a gramática, o que for o caso, tá? E aí a gente pega um outro aluno que tem mais dificuldades, tá? Como é...??? Claro, tá certo, eu não devo comparar um aluno ao outro e tudo isso, tudo bem, mas como é que eu vou avaliar um texto, digamos assim, *poor*, sabe? (ENTREVISTA, 1/12/03).

Paula aponta para o fato de ter alunos com diferentes níveis de conhecimento de LE, em uma mesma turma, e aponta, como uma das causas de não avaliar a produção escrita, as dúvidas que tem quanto a “avaliar a qualidade” ou “avaliar a gramática?”. Diante de sua imprecisão, ela opta por não atribuir notas a esse tipo de atividade.

Na tentativa de resolver essas dificuldades, Silvia comenta que, ao invés de corrigir cada trabalho escrito isoladamente, prefere manter um registro a respeito desse tipo de tarefa que é adicionada a outras feitas para o *portfólio*. Desse modo, ela atribui nota para o conjunto de tarefas apresentado, enfatizando e registrando o comprometimento dos alunos. Como ela explica, “o *portfólio* é uma maneira de tentar envolver os que não querem fazer” (ENTREVISTA, 2/12/03, p.4). E, argumenta: “[...] porque se eu abro meu caderno de chamadas eu tenho tudo que fez, não fez, fez bem feito, não fez bem feito. Porque às vezes tem coisas até que são difíceis de avaliar...” (ENTREVISTA, 2/12/03, p. 5). Silvia parece tratar aqui o uso do *portfólio* como uma maneira de garantir o envolvimento e o registro de notas, já que algumas tarefas desenvolvidas com seu grupo ela considera “difíceis de avaliar”.

Enfim, o conhecimento prático e as memórias guardadas como aprendizes de línguas em situações díspares daquelas em que atuam, parecem levar as professoras a projetarem objetivos que visam a formação de um capital lingüístico com bases na proficiência de LE (GARCEZ, 2003). As professoras agem de acordo com o *habitus* constituído e construído em um campo social diferente daquele que estão atuando no momento. Isto é, a imagem e a identidade que carregam como professoras de Inglês e as práticas que consideram válidas para a efetivação da aula de Língua Estrangeira, não condizem com as condições sociais e históricas da escola onde atuam. Como Paula argumenta, seu costume de controlar o tempo durante o desenvolvimento das atividades tem origem nos cursos livres, “porque...uma coisa porque assim...minha experiência não é de colégio, minha experiência são de cursos de inglês, então é aquele negócio, tu tem uma hora pra desenvolver tal conteúdo com os alunos...” (ENTREVISTA, 1/12/03, p. 4).

As propostas apresentadas pela escola e o contexto real da sala de aula daquela instituição pública, pertencente ao sistema regular de ensino, constituem-se em condições

sociais consideradas ineficazes pelas professoras, que privilegiam procedimentos adquiridos em contextos diferentes daquele onde atuam no momento. Elas privilegiam o modelo de ensino de línguas, cultivado nos cursos livres, e tentam reproduzi-lo no espaço da sala de aula da escola regular. As atitudes e as ações praticadas em sala de aula são desenvolvidas baseadas em uma idéia de homogeneidade cultural e de propósitos que não condizem com a escola regular. As professoras trazem no seu discurso a valoração do inglês como língua estrangeira e parecem ter incorporado em sua identidade o discurso canônico difundidos em cursos livres (GARCEZ, 2003).

No trabalho docente em instituições públicas, as professoras encontram dificuldades e parecem inconformadas diante de tal constatação, embora discutam e reconheçam que as condições sociais nos cursos livres são diferentes nas escolas regulares. O *habitus* constituído em cursos livres encontra ressonância no grupo de LE. Naquele contexto, as práticas produzidas por esse *habitus* são imediatamente percebidas pelas outras professoras que possuem os esquemas classificatórios necessários para compreendê-lo (BOURDIEU, 2004). Assim, as professoras participantes procuram reproduzir o *script* idealizado, as técnicas, os modelos e as práticas que ficaram em suas mentes como resultado da observação como alunas e também como professoras de cursos livres de Língua Estrangeira. A tentativa de reprodução desse *script* gera um conflito no momento das escolhas instrucionais, visto que essas escolhas são modificadas. Ao reconhecerem esse *script* idealizado como a única maneira possível de desenvolvimento de ensino/aprendizagem de LE e considerarem as condições da escola regular ineficazes para tal desenvolvimento, as professoras passam a usar a avaliação como tentativa de garantir o envolvimento, motivação e auto-estima do aluno.

As tensões e dilemas sobre o que fazer com alunos “tão fraquinhos” acontecem a partir dos conflitos gerados pela diferença entre o que as professoras trazem como “experiência durável de uma posição no mundo social” (BOURDIEU, 2004, p. 158) e as condições oferecidas no contexto em que atuam. As teorias, idéias e pedagogias que orientam as práticas das professoras esbarram no contexto atual da ação, nesse caso, a sala de aula de uma escola regular. Dessa forma, quando a realidade encontrada não condiz com a idealização feita por elas, há um desencontro entre o *habitus* formado numa situação anterior e a nova conjuntura. Nesse momento, as professoras parecem sentir que o conhecimento prático adquirido na sua socialização, passada e incorporado na forma de *habitus*, não é capaz de guiá-las da melhor forma na conjuntura presente, aumentando assim seus dilemas educacionais e conceituais.

Resumindo, a situação cotidiana do ensino de LE que se desenrola no microcosmo da sala de aula da escola regular está inserida num contexto macro em que disposições,

orientações e expectativas constituídas pelas professoras em forma de *habitus* vão sendo reproduzidas e tacitamente aceitas. Guiadas por orientações comuns, as professoras passam a considerar as práticas avaliativas em LE como uma maneira de assegurar, pelo menos em parte, o ensino que julgam ser possível desenvolver naquele ambiente.

Apresentei, neste capítulo, a análise das práticas das professoras, procurando discutir como elas explicam e justificam suas ações relativas à avaliação no ensino de LE. De acordo com os dados apresentados, procurei explorar as razões para as práticas, segundo a perspectiva das professoras, buscando compreender como elas lidam com a avaliação. Os resultados mostram que as professoras apresentam idiossincrasias em relação às suas práticas didáticas, porém apresentam um padrão coletivo em relação a aspectos da avaliação da aprendizagem. Esse padrão revela que as práticas avaliativas são dissonantes das diretrizes do colégio, que há uma seletividade do conteúdo e atividades que vão ser ensinadas, de acordo com o que é e não é considerado avaliável. Nota-se também que o livro-texto passa a guiar a organização das tarefas, uma vez que representa o conteúdo “concreto” que poderá ser avaliado, sem conseqüentes cobranças dos alunos em relação às práticas das professoras. Os resultados mostram ainda que a avaliação é utilizada com a função de envolver e controlar os alunos diante da falta de interesse. Nesse sentido, as professoras procuram promover uma motivação extrínseca, utilizando práticas avaliativas que garantam a atenção e disciplina em sala de aula. Em contrapartida, procuram uma aproximação e um envolvimento afetivo com os alunos. As participantes parecem considerar que muitas dificuldades para a avaliação em LE provêm do *status* que a disciplina mantém na escola regular. As perspectivas próprias das professoras parecem ser baseadas em suas próprias experiências, mas essas perspectivas podem ser fortalecidas e compartilhadas no grupo social mais próximo. Por fim, parece que muito da compreensão que as professoras têm sobre ensino de LE é baseado numa sabedoria legitimada e em tradições difundidas especialmente para o ensino de Inglês em cursos livres, o que faz com que idealizem um perfil de aluno e uma situação de ensino que não encontram na escola regular. Essa compreensão pode dificultar suas ações em relação às práticas avaliativas.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais em relação aos resultados deste estudo. Destaco as contribuições do trabalho e discuto as limitações da pesquisa, apontando para pesquisas futuras.

## **5 PRÁTICAS AVALIATIVAS NA SALA DE LE DA ESCOLA PÚBLICA: EM BUSCA DO ENTENDIMENTO**

Esta pesquisa, realizada com o propósito de revelar os significados que as professoras de Inglês de uma escola da rede oficial de ensino atribuem às suas práticas avaliativas, mostra que há um descompasso entre o discurso teórico sobre a avaliação, apontado nas diretrizes da instituição, na literatura sobre a avaliação, na Educação, em geral, na Linguística Aplicada, e as práticas que são efetivamente desenvolvidas na sala de aula de LE. Os conceitos teóricos e as diretrizes político-pedagógicas da escola onde as professoras atuam não são condições suficientes para que considerem a avaliação no modo proposto, ou seja, contextualizado, em que competências abrangentes e não estáticas sejam consideradas e que aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. As orientações e preferências pessoais, as concepções e o entendimento que as professoras fazem do processo de ensino/aprendizagem ao longo de sua história profissional, como aprendizes e professoras, moldam suas práticas, que são solidificadas e reproduzidas naquele campo social específico, o Colégio Dewey, com base no conhecimento prático do grupo de LE sobre aquilo que consagraram como ações de êxito e fracasso.

Portanto, as práticas avaliativas das professoras revelam um padrão coletivo em relação às razões apresentadas para as práticas avaliativas. Embora haja alguma diferença entre as práticas individuais e embora encontrem variadas maneiras de articular explicações para suas práticas avaliativas, há um padrão entre as professoras que demonstra que a experiência acumulada durante os anos ajuda a gerar sentido para as práticas atuais. Desse modo, as técnicas consideradas eficazes são baseadas nas experiências combinadas com as concepções e visões de ensino/aprendizagem de cada professora, e com aquilo que é objetivamente ajustado à situação, ou seja, com aquilo que “cai bem” (BOURDIEU, 2004, p. 131) com o grupo social, naquele campo específico.

Assim, as professoras agem em relação à avaliação de acordo com os valores e critérios constituídos ao longo de suas histórias pessoais e que, uma vez consagrados socialmente, ajudam na reprodução das práticas, levando essas docentes a agirem sempre dentro do habitual. À medida que as práticas avaliativas são repassadas e consideradas axiomáticas, as professoras agem e seguem produzindo respostas específicas sobre a melhor maneira de ensinar e avaliar naquele contexto. Diante das certezas, elas desconsideram reflexões e oportunidades de construir outros significados e sentidos para a vida na sala de aula de LE. O apoio dos pares fortalece as tomadas de decisões, fazendo com que essas

profissionais se sintam seguras, uma vez que estão afinadas com o campo e com pessoas que partilham o mesmo *habitus* e, que, portanto, consideram suas ações como evidentes e normais naquele contexto sócio-histórico da escola.

Nessa perspectiva, o entendimento sobre as práticas avaliativas é construído com base em um discurso comum que estabelece um sentido prático para a avaliação nas aulas de Inglês como Língua Estrangeira, diante das especificidades e complexidades que a disciplina apresenta. Esse sentido, desenvolvido a partir do discurso socializado, adquire uma função referencial que ajuda as professoras a participar daquela comunidade profissional e a desenvolver práticas avaliativas consideradas apropriadas dentro do padrão normativo e justificável do grupo.

Como muitas das práticas avaliativas utilizadas no cotidiano escolar são geradas por concepções socialmente prescritas, construídas de acordo com diferentes situações na vida dessas professoras, essas ações passam a ser utilizadas de modo mecânico e linear, sob uma visão positivista, num processo determinado por condições de ensino antecedentes, como se fossem condições invariáveis. Conseqüentemente, não há questionamentos sobre as condições sociais e históricas dos alunos ou das escolas nas quais as práticas anteriores foram desenvolvidas e tampouco sobre aquelas que estão sendo atualmente estabelecidas.

Seguindo as idéias de Bourdieu, penso que o que parece acontecer é que, diante das regras e sugestões explícitas e racionais estipuladas para a rotina de ensino diária, há o *habitus*, partilhado pelo grupo, que permite às professoras produzirem práticas sensatas e regradas, baseadas em julgamentos que não são explicitamente colocados, mas que servem para guiar as análises sobre aquilo que é dito ser o mais apropriado para aqueles alunos. Assim, na vida social da sala de aula de LE, a avaliação segue o “sentido do jogo” (*feel for the game*), (BOURDIEU, 1990, p. 82), adquirido pela experiência no próprio jogo –, nesse caso, a ação de avaliar a aprendizagem da LE –, no qual são repetidos lances consagrados e legitimados.

Os resultados indicam que, na classe, diante do grupo de alunos, as questões educacionais dão lugar a um ponto que é mais emergencial para as professoras, qual seja, a necessidade, segundo elas, de ensinar – mesmo que minimamente – um conteúdo passível de ser avaliado. Essa ansiedade, que aumenta diante da necessidade de prestar contas aos pais e à instituição e perante possíveis situações de enfrentamento e questionamento dos alunos, leva as professoras a optarem por insumos descontextualizados, além de escolherem, no conteúdo apresentado pelo livro didático, questões de linguagem que podem ser facilmente quantificáveis nos exames e testes, facilitando a apresentação de resultados.

Há um currículo implícito em LE, especialmente em relação à avaliação, que trata a linguagem como um conjunto de itens a ser aprendido. Esse conjunto é então apresentado em testes e exames e é mensurado através dos padrões sintáticos e gramaticais e da utilização de um vocabulário específico. Baseadas em preceitos tácitos, as professoras selecionam o que deve ou não ser avaliado nas aulas de Inglês, elegendo conteúdos e práticas de ensino que garantam uma avaliação que possa ser expressa em valores mais facilmente quantificáveis e com critérios objetivos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das práticas em sala de aula sob uma visão de ensino de línguas, fundamentado no uso funcional da linguagem, não é passível de avaliação. Mesmo quando as professoras apresentam no cotidiano da sala de aula atividades relacionadas aos aspectos sociais e culturais, essas atividades não fazem parte da avaliação. Desse modo, o discurso propagado pelas professoras em relação a um ensino comunicativo e humanístico contrasta com suas práticas avaliativas, que ignoram atividades significativas e não refletem uma democracia comunicativa.

O fato de as professoras enfatizarem em seus relatos a importância de apresentar e discutir em sala aspectos da linguagem que estejam relacionados com o contexto social e cultural dos alunos, mas não avaliarem essas atividades, caracteriza a concepção de conhecimento que estão considerando como válida naquela situação. Tem-se, portanto, um modelo de avaliação desvinculado da prática educacional, que aponta para uma educação com caráter cientificista, mas que atende a discursos valorizados na sociedade. Assim, no cotidiano da sala de aula de LE, dentro de uma lógica de recepção e transmissão de um conhecimento pronto, a mensuração e a verificação da aprendizagem do produto lingüístico se sobrepõem às práticas de ensino voltadas para uma educação mais ampla, caracterizando assim um “autoritarismo do educador ‘bancário’” (FREIRE, 2000, p. 75). As ações pedagógicas significativas, com propósitos particulares, que os alunos provavelmente encontrariam fora das salas de aulas de línguas, não são avaliadas.

O foco das avaliações, voltado para os aspectos lingüísticos da língua inglesa, demonstra que o papel do ensino de Língua Estrangeira na rede oficial está desconectado e desvinculado das propostas de documentos oficiais que enfatizam o aspecto educacional do ensino de línguas, apontando para o desenvolvimento do conceito de cidadania como valor social na disciplina de LE (BRASIL, 2006, p. 91).

Desse modo, a avaliação na sala de LE estreita os requerimentos de ensino, pois orienta, definindo somente aqueles objetivos, habilidades e capacidades que são tidos como avaliáveis naquele contexto. Percebe-se, assim, nesta pesquisa, uma comprovação empírica do efeito retroativo negativo – *negative washback* (ANDERSON; WALL, 1992; PRODOMOU,



1995; SCARAMUCCI, 1999), que a avaliação pode exercer no ensino, visto que, ao invés de estimular a aprendizagem, a prática avaliativa acaba distorcendo o currículo, levando as professoras a ignorarem atividades criativas, que poderiam contribuir para desencadear uma motivação intrínseca nos aprendizes. Por outro lado, as atividades que focam as habilidades e os conteúdos desejáveis, ou seja, consideradas avaliáveis, são favorecidas e “caem na prova”. A avaliação passa, assim, a ser utilizada como uma ação que, na pretensa natureza dinâmica de uma classe de LE, estabelece e rege as práticas de ensino, assumindo papel central e controlador do processo de ensino/aprendizagem. Na visão das professoras, esse modo de avaliação está vinculado às necessidades e requerimentos daqueles alunos, naquele campo social específico. Conseqüentemente, elas se dedicam a testar e a avaliar os alunos, baseadas em critérios que, ao contrário de serem definidos e negociados de acordo com a situação de ensino, são de natureza disciplinadora de modo a assegurar resultados que garantam o reconhecimento de que as práticas didáticas são eficazes.

O modo como essas professoras geram um conjunto de significados para suas ações avaliativas na sala de aula de Língua Estrangeira ajuda a criar uma certeza endêmica no momento das tomadas de decisões. Essa certeza, que não parece vir daquilo que está sendo discutido na literatura especializada na área, em cursos de capacitação, nas diretrizes institucionais ou em materiais preparados por órgãos governamentais para orientação da pedagogia de LE, reforça valores e expectativas que são consideradas como tradição, rotina e ritual naquela instituição social.

Nesse quadro, os valores reconhecidos tradicionalmente geram tomadas de decisões cotidianas calcadas em um receio de não dominar as diferentes situações que o fazer educativo propõe às professoras naquele contexto específico. Assim, elas seguem o “sentido do jogo” (BOURDIEU, 1990), que as permite improvisar, diante de situações novas, evitando correr o risco de não serem aceitas naquele campo social mais próximo – grupo de LE –, e de prejudicarem a imagem e *status* como professoras naquele Colégio.

Para se estabelecer ordem e condições para o desenvolvimento da aula, as práticas avaliativas passam a exercer o papel de motivar os alunos a participarem das atividades propostas no cotidiano escolar. Na tentativa de agirem e organizarem-se de acordo com os discursos valorizados sobre o ensino de LE, as professoras assumem a avaliação com um caráter deliberado de controle, procurando desencadear uma motivação extrínseca nos alunos a partir da eminência de um exame. As professoras consideram, nos seus trabalhos pedagógicos, que as práticas avaliativas têm o propósito de motivar e fazer com que os alunos se interessem, organizem-se e se dediquem às aulas de línguas. Ao contrário de uma ação

pedagógica que descreve e explica o processo de ensino e aprendizagem, essa ação passa a ser utilizada como prática autoritária nas interações entre professores e alunos, caracterizada como um mecanismo capaz de garantir a cultura da rigidez e a ordem institucional legitimada, contrastando com uma idéia de educação que possa formar cidadãos e transformar os alunos em indivíduos mais críticos e criativos.

Avaliar torna-se, então, um processo assimétrico com a função equivocada de evitar o descontrole, de motivar e de fazer com que os alunos se interessem pelas atividades na sala de aula de LE. Diante da compreensão fatalista que as professoras têm do contexto educacional onde estão atuando, a reflexão sobre a avaliação parece inexistente, reflete-se nas controvérsias apresentadas e no modo como as práticas avaliativas utilizadas se revelam como normais e evidentes. As idéias sobre avaliar dessas professoras parecem estar relacionadas com aquilo que os pesquisadores salientam ao apontarem para uma “pedagogia popular”, de senso comum, baseadas no conhecimento tácito que elas têm do seu papel no campo social em que estão inseridas (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 329).

Nessa concepção, segundo as professoras, o perfil dos alunos com domínio e conhecimento mínimo da LE e os limites que a escola regular impõe ao seu trabalho pedagógico, justificam suas práticas. As características dos alunos justificam as decisões a serem tomadas, e as professoras, numa visão em que o docente é o detentor do saber que domina e controla os resultados da ação social da sala de aula, estabelecem suas práticas com base naquilo que dizem ser os objetivos e necessidades dos alunos em relação à aprendizagem de línguas naquele contexto. Não se pode identificar, nesta pesquisa, se a dimensão e a importância dada pelos alunos a tais objetivos são as mesmas atribuídas pelas professoras, no entanto elas parecem se ver como responsáveis únicas pelo aprendizado e fixam, como metas para as ações didáticas, o domínio mínimo do sistema formal da língua inglesa, destacando nela a modalidade escrita.

Dadas as características daqueles alunos, a situação e o contexto de aprendizagem onde se encontram, as práticas avaliativas que fazem sentido para as professoras são práticas formatadas e historicamente constituídas. Uma vez que o campo social dá condições para a continuidade desse *habitus*, os conflitos, na instituição, são evitados, e as ações passam a ser consideradas evidentes. Assim, as regras implícitas que as professoras trazem com elas e que coincidem com as regras do grupo mais próximo, fazem com que seja difícil visualizar novas formas de avaliação. Embora busquem um entendimento das práticas avaliativas e procurem dar um sentido humanístico às suas pedagogias, as professoras não vêem ligação entre a realidade de suas salas de aulas e as idéias de avaliação mais significativas e democráticas. Na

pressa e utopia de ensinar algum conhecimento de Inglês como Língua Estrangeira, elas instruem os aprendizes a dar respostas certas nos testes como modo de garantir pelo menos uma aprendizagem básica que, conforme explicitam, acreditam que os alunos vão precisar no futuro.

Outro aspecto relevante e que deve ser considerado diz respeito ao domínio afetivo e emocional que, de acordo com as professoras, leva-as a adotar determinadas práticas e encontrar explicações para suas ações. As professoras justificam suas tomadas de decisões, em relação à avaliação em Língua Estrangeira, dizendo que temem prejudicar os alunos que não dominam as habilidades lingüísticas necessárias para realizar as atividades avaliativas que exijam resoluções de problemas além dos preceitos da gramática normativa. Nota-se, por conseguinte, que a percepção sobre a avaliação na área de ensino de línguas está articulada a uma tradição controladora das escolas, combinada com elementos que parecem provir de um tipo de educação compensatória. O afeto torna-se, desse modo, importante e legítimo na ação pedagógica para essas professoras, especialmente perante aqueles alunos, que, naquele campo específico, não parecem ver muita esperança de progresso em relação aos objetivos postulados por elas em relação ao ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira. O envolvimento emocional e afetivo surge também como uma estratégia para solucionar problemas de “comportamentos não-valorizados” dos alunos (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 330), como, por exemplo, falta de atenção e problemas de relacionamento com as professoras. Para evitar o conflito devido a notas baixas e sem uma reflexão sobre as causas possíveis para o desinteresse, as professoras atribuem notas de participação, conseguindo assim o comportamento valorizado em sala. Conseqüentemente, nessa perspectiva, essas ações ajudam as professoras a alcançarem seus propósitos em relação aos resultados nas avaliações. Dessa forma, na apresentação desses resultados, elas preservam, em relação aos colegas e ao corpo administrativo da instituição, a imagem e o *status* profissional. Em relação aos alunos, elas evitam a perda de controle e ganham popularidade. Há, nesse sentido, um ajuste entre o que elas sabem, o que elas podem fazer, o que as pessoas esperam que elas façam e o que elas efetivamente fazem.

Em síntese, o presente estudo revela que as professoras constroem seu trabalho pedagógico, em especial, as ações avaliativas, justificando e explicando suas razões com bases em critérios consagrados pela experiência e conhecimento prático que são adaptáveis e legitimados no contexto de trabalho. As visões e diferentes perspectivas teóricas acadêmicas sobre ensino/aprendizagem de LE surgem nos relatos, mas raramente são praticadas em sala de aula. As escolhas e tomadas de decisões das professoras em relação ao conteúdo e à

pedagogia, estabelecidas para suas avaliações, demonstram que suas concepções de ensino/aprendizagem estão estruturadas com base em um modelo de ensino de LE, focado no estudo de formas gramaticais, e, devido a esse foco, elas deixam de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos aprendizes. Ou seja, de acordo com as ações observadas nas salas de aulas, desta pesquisa, as professoras estão envolvidas num ritual de avaliação, repetindo práticas consagradas pelo uso e que, portanto, não são questionáveis e nem tampouco reconhecidas como mutáveis por elas.

Meu esforço foi entender como as práticas avaliativas ganham sentido e significado na sala de aula de LE, no contexto específico da rede oficial de ensino. Embora não seja tarefa fácil entender as razões que profissionais dão às suas práticas no local de trabalho, esta pesquisa é uma tentativa de conseguir uma compreensão intensa e profunda das práticas avaliativas no contexto da sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira. Como teóricos que abordam questões da prática docente salientam, não se pode predizer e falar sobre as ações dos professores de línguas sem se “refletir sobre os exemplos reais de suas práticas” (BREEN ET AL, 2001, p. 498).

Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva etnográfica no sentido de entender uma parte do trabalho das professoras de LE, que é a ação avaliativa. As interpretações registradas aqui incluem informações e entendimentos prévios, sobre avaliação e práticas dos professores na sala de aula, que inegavelmente guiaram meu modo de ver, escrever, ouvir e interpretar (DENZIN, 2002). No entanto, tentei trazer à tona as interpretações baseadas nos dados obtidos na experiência da vida social da sala de aula. Esses dados foram registrados da maneira como as ações aconteceram naquelas situações sociais e descritos de modo a destacar detalhes e minúcias da prática cotidiana do trabalho escolar.

Assim, significados, características e concepções sobre avaliação foram retratados numa tentativa de expressar o ponto de vista das participantes. Tentei ainda registrar as relações sociais existentes entre as participantes e os envolvidos naquele contexto social, procurando incluir aquilo que pudesse ser relevante para a interpretação e o entendimento das ações avaliativas. As considerações apresentadas aqui derivam dessas interpretações das experiências das professoras em relação às práticas avaliativas na sala de aula de LE, que procurei discutir e explorar de modo significativo.

No entanto, como destacam outros pesquisadores, neste tipo de trabalho, “todas as interpretações são intermináveis, provisórias e incompletas” (DENZIN, 2001, p. 363). Assim, embora os resultados apontados, nesta pesquisa, tenham buscado revelar como as práticas avaliativas são organizadas, percebidas e construídas pelas professoras participantes, torna-se

importante ressaltar que eles foram conduzidos em um círculo hermenêutico e, conseqüentemente, os significados de tais práticas não se esgotam nas interpretações feitas aqui e tampouco na conclusão deste trabalho.

## 5.1 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Os resultados deste estudo, apresentados na seção cinco deste relatório, permitem apontar algumas contribuições para a prática de ensino e formação de professores e possibilitam uma contribuição também para a literatura sobre avaliação da aprendizagem no ensino de LE.

Sabe-se que o processo de formação do professor é complexo e conhecer a natureza e a realidade das práticas pode ajudar o formador a desencadear uma discussão a respeito das razões sociais e políticas nelas inseridas, assim como dos interesses que embasam as escolhas para suas ações. Assim, entendo que esta investigação é relevante para a Prática de Ensino e a Formação de Professores, pois mostra, a partir das ações cotidianas, as práticas avaliativas do professor de LE da escola pública. Acredito que a discussão sobre como as experiências individuais e coletivas, em relação à avaliação, são apresentadas nesta tese poderá levar a uma prática de ensino mais coerente com a realidade da escola regular.

Este estudo mostra que, no contexto estudado, há um confronto entre conceitos provenientes da “pedagogia popular” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 329) e os conceitos científicos. As razões que as professoras apresentam para suas práticas avaliativas não seguem especificamente a literatura e diretrizes educacionais, ao contrário, são marcadas pelas experiências socioculturais que possibilitam diferentes interpretações e tomadas de decisão, de acordo com o que “cai bem”, naquele campo educacional. Nesse caso, a literatura e os cursos de formação poderão apontar para reflexões sobre as condições contraditórias das ações das professoras no que diz respeito à relação entre teoria e à prática das avaliações. Investigar o modo como as ações são interpretadas pelo senso comum dos professores pode contribuir para ressignificações mais teoricamente embasadas sobre avaliação em LE.

Acredito ainda que a contribuição desta tese está ligada às revelações de como a opinião do grupo local de trabalho é relevante na constituição das práticas avaliativas das professoras. Além do conhecimento implícito e pessoal, baseado na experiência própria como aprendizes de línguas, as professoras valorizam, partilham e encontram legitimidade para suas práticas avaliativas ao agirem de acordo com o grupo de trabalho mais próximo. Nesse

sentido, o grupo contribui para a reafirmação do *habitus*, dificultando a visualização de novas formas de avaliação, uma vez que as professoras improvisam e adaptam suas práticas avaliativas dentro de certos princípios destacados no contexto da ação. Assim, as práticas são exercidas, reproduzidas e legitimadas, livres de críticas e suspeitas. Um trabalho de desenvolvimento da metaconsciência acerca das relações que as professoras estabelecem com suas experiências como aprendizes e com os seus pares mais próximos, no local de trabalho, poderá levar as professoras a considerar esse relacionamento a fim de que as raízes de suas práticas docentes possam ser discutidas.

Esta investigação revela também que o Projeto Político Pedagógico da escola não se sustenta puramente como um documento escrito e instituído naquele contexto escolar. As relações complexas, entre as professoras e suas práticas com a instituição, demonstram que as diretrizes e esquemas de técnicas para o desenvolvimento das práticas avaliativas propostas, naquele contexto escolar, são sobrepostas pelo conhecimento prático. As ações consideradas mais apropriadas pelas professoras são aquelas que contemplam soluções mais imediatas de dificuldades encontradas na sala de aula. Isso sugere que a instituição deve desenvolver um trabalho continuado, com debates e reflexões, acerca da relação entre as orientações pessoais dos professores e as diretrizes institucionais destacadas pela escola.

Outra contribuição que destaque deste estudo é a revelação de como as professoras separam as práticas de ensino das práticas avaliativas, diferenciando atividades que podem ser avaliadas e outras que não podem. Essa descoberta mostra que são necessárias profundas discussões sobre como ensinar os professores em serviço e, em formação, a avaliar em LE. O conhecimento teórico e prático precisa ser construído a partir de reflexões a respeito do sentido formativo do ensino de línguas. Tais reflexões parecem ser importantes para que professores possam entender a função social do ensino de LE, no contexto específico, onde atuam, e relacionar sua ação pedagógica com a educação global dos alunos.

Considero ainda que merece destaque o modo como este estudo mostrou a relação entre avaliação e interação na sala de LE. Diante do contato com uma audiência desmotivada, as professoras utilizam “provas formais” como um modo de motivar os alunos. Essa prática parece estar relacionada com o conhecimento tácito que elas têm do seu papel como educadoras e do *status* do ensino de LE naquele campo social em que estão inseridas. A avaliação é considerada uma prática que recompensa e que pune e que pode desempenhar um papel compensatório na falta de interesse e engajamento nas aulas de LE. Essa motivação extrínseca deve merecer maior atenção na literatura, já que aponta para relações interacionais complexas entre professoras e alunos naquele contexto específico.

Por fim, destaco a abordagem qualitativa e interpretativa, de base etnográfica, adotada nesta pesquisa. A interpretação das ações cotidianas das participantes através do uso de entrevistas, anotações de campo e observação de aulas, provou ser um caminho valioso para a exploração das razões para as práticas avaliativas das professoras. Os cursos para professores poderiam incluir tais procedimentos metodológicos para explorar, construir e produzir conhecimento a partir desse tipo de investigação. A discussão das razões para avaliar em LE, realizadas a partir de entrevistas, comparadas com observações das práticas, poderá fornecer um material rico para ser analisado, individual e coletivamente, em metodologia e prática de ensino. O reconhecimento das práticas avaliativas, no modo como são exercidas por professores na sala de aula de LE, pode ajudar a por fim à caracterização e constituição da escola como um campo onde as práticas são legitimadas e meramente reproduzidas, sem uma discussão crítica do que acontece naquele campo social específico.

Em síntese, acredito que a compreensão das práticas avaliativas pode gerar uma possível intervenção produtiva no contexto da sala de aula de LE. Considero que esta investigação possa contribuir na formação de professores, inicial e continuada, fornecendo elementos para reflexões que relacionem as práticas avaliativas e os diferentes contextos educacionais. A formação dos futuros profissionais de ensino não deve ser meramente realizada através da transmissão de informações a respeito do que se deve fazer na sala de aula, mas, sim, a partir de discussões sobre o que está *sendo feito*. Isso não significa dizer que não se deva utilizar orientações teóricas nos cursos de formação profissional. O que não parece que deve ser feito é considerar somente informações teóricas desvinculadas do que acontece no cotidiano escolar.

## 5.2 FUTUROS DIRECIONAMENTOS

As razões para as professoras agirem como agem em relação à avaliação é um tópico complexo e, sendo assim, merece atenção e pesquisas que mostrem todas as faces, nuances e complexidades desse aspecto da prática pedagógica. Portanto, este trabalho oferece um olhar entre outros que podem ser abordados para o tema.

Nesta investigação, acompanhei o trabalho de cinco professoras de uma escola da rede pública de ensino durante um semestre. O número de participantes e o tempo dedicado à permanência na escola fez com que eu tivesse que lidar com um grande volume de dados. Esse volume excessivo, que incluiu, além de entrevistas, observações de aula, notas de campo

e documentos, um extenso questionário e muitas gravações em vídeo, mostrou-se desnecessário, uma vez que as entrevistas, as observações de aula e as notas de campo seriam fontes suficientes para uma análise cuidadosa e densa para responder as perguntas da pesquisa. Ainda, nesse sentido, acredito que, ao contrário de cinco, este estudo poderia ter investigado o trabalho de uma ou duas professoras. Esse número facilitaria o acompanhamento mais efetivo das práticas, assim como a interação com as participantes em todos os momentos e setores da escola, procedimento esse que não foi possível realizar com cinco participantes. Assim, ao final, destaco a importância de um planejamento cuidadoso no desenvolvimento da pesquisa qualitativa e interpretativa. O desenvolvimento coerente do estudo necessita de um desenho cuidadoso, que envolve tomar decisões prévias, embora elas possam ser modificadas ao longo do caminho. Esse planejamento antecipado deve garantir, para este tipo de investigação, que pesquisa o mundo real, que o pesquisador tenha clareza do que está se propondo a investigar. Para tanto, faz-se necessário que se tenha uma ou mais perguntas para iniciar a pesquisa, que se considere questões éticas, como pedir permissão para gravações e utilização de dados, e que se informe os participantes sobre objetivos, propósitos e demandas do estudo.

Além das questões práticas, apontadas acima, considero que este estudo aponta para outras que poderão ser investigadas em pesquisas futuras, tais como: 1) Qual a relação entre as razões práticas, apresentadas por professores, e o conhecimento teórico adquirido na sua formação? 2) Qual a perspectiva dos alunos em relação à avaliação, em LE, e como eles se relacionam com as práticas propostas pelos professores? 3) Quais as diferenças e semelhanças no modo de avaliar entre professores de Inglês das escolas de cursos livres e de escolas públicas de ensino regular; 4) Como um mesmo professor de LE, que atua em diferentes contextos, se relaciona com a prática avaliativa? 5) Quais as relações entre as práticas avaliativas de LE e o currículo institucionalizado na escola?

Respostas para essas perguntas poderiam trazer maiores entendimentos a respeito da avaliação como prática social na sala de aula de LE e contribuir para a construção de uma pedagogia de ensino de línguas mais focada na prática real. Embora não seja tarefa fácil investigar e compreender as razões que os professores relacionam com suas práticas, a tentativa de buscar mais intensas e profundas reflexões sobre essas ações no contexto real da sala de aula contribui para diminuir o vácuo entre as vozes dos professores e as vozes dos pesquisadores e teóricos, que planejam e estipulam currículos e diretrizes na área de ensino de línguas.



## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: Um estudo da relação teoria e prática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 37, p. 61-81, 2001.
- ABRAMOWICZ, M. Entrevista. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XVI, n. 147, p. 23-25, nov. 2001.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALDERSON, J. C. **Evaluation**. Lancaster practical papers in English language education. v. 6. Oxford: Pergamon Institute of English, 1985.
- ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language test construction and evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ALMARZA, G. G. Student foreign language teacher's knowledge growth. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Secondary school learning of a foreign language: failure and motivation. **Educação para Crescer**: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino – INGLÊS – 1º e 2º Graus. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Secretaria da Educação, 1991-1995.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ALSERSON, J. C.; WALL, D. Does wachback exist? **Applied linguistics**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993.
- ALLWRIGHT, D. **Observation in the language classroom**. London: Longman, 1988.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ASSIS-PETERSON, A. A. What are we aiming at? (Do we know it?) Interview with Pedro Garcez. **APIRS Newsletter** (informativo da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 2-4, 2003.
- \_\_\_\_\_. Minicurso: Entrevista etnográfica. In: III FÓRUM INTERNACIONAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (FILE), Pelotas, 22 e 23 set. 2004.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University, 1975.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; COHEN, A. C. **Interfaces between second language acquisition and language testing research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BAILEY, K. M. **Learning about language assessment – dilemmas, decisions, and directions**. New York: Heinle & Heinle Publishers, 1998.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **Language and symbolic power**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

\_\_\_\_\_. **The logic of practice**. Stanford: Stanford University Press, 1990.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. Exclusion and Selection. In: \_\_\_\_\_. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage Publications, 2000. cap. 3, p. 141-176.

BRASIL. **LDB 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, v. 1. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREEN et al. A. Making sense of language teaching: teacher's principles and classroom practices. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 4, p. 470-501, 2001.

BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? **SSLA**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 135- 158, 1985.

BRINDLEY, G. Assessment. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BROADFOOT, P. M. **Education, assessment and society**. Philadelphia: Open University Press, 1996.

BROWN, H. Douglas. **Language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987.

BROWN, J. D.; HUDSON, T. The alternatives in language assessment. **Tesol Quarterly**, [S.l.], v. 32, n. 4, p. 653-670, 1998.

BRUCKERHOFF, C. E. **Between Classes** – faculty life at Truman high. New York: Teacher College Press, 1991.

BURNS, A. Starting all over again: from teaching adults to teaching beginners. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (eds.) **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, [S.l.], v. 1, p. 1-47, 1980.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula** – gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.

CAZDEN, C. B. **Classroom Discourse** – The language of teaching and learning. Portsmouth: Heinemann, 2001.

CELANI, M. A. A. Learner-based teaching in unfavourable classroom situations. **Educação para Crescer: Projeto Melhoria da qualidade de ensino – INGLÊS – 1º e 2º Graus**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Secretaria da Educação, 1991-1995.

\_\_\_\_\_. **Professores e formadores em mudança** – relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como Língua Estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. IN: MOITA LOPES, J. P.; BASTOS, L. C. **Identidades – recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CLANDININ, D. J. **Classroom practice: Teacher images in action**. London: Falmer, 1986.

CLARK, J. **Curriculum renewal in school foreign language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CORACINI, M. J. R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e na sala de aula. **DELTA**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 35-57, 1998.

CORACINI, J. M.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula**. Mercado das Letras: Campinas, SP, 2003.

CORDER, P. **Error analysis and interlanguage**. London: Oxford University Press, 1981.

COX, M. I. P.; ASSIS PETERSON, A. A. **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Critical pedagogy in ELT: Images of brazilian teachers of English. **Tesol Quarterly**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 433- 452, 1999.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DENZIN, N. K. The interpretive process. IN: HUBERMAN, M. A.; MILES, M. B. (Eds.) **The qualitative researcher's companion**. London: Sage Publications, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **A handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, M. G .G.; BRUGALLI, M. (orgs.). **Avaliação**: novas tendências, novos paradigmas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 11-57.

DUARTE, S. G. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Antares Nobel, 1986.

ELBAZ, F. **Teacher thinking: a study of practical knowledge**. London: Croom Helm, 1983.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Cenas da sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 9-17, 2003.

\_\_\_\_\_. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. **Research in teaching and learning**. v. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

FOLEY, D. Critical ethnography: The reflexive turn. **Qualitative studies in education**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 469-490, 2002.

FREEMAN, D. To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v. 7, n. 5/6, p. 439-454, 1991.

FREEMAN, D; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **Tesol Quarterly**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970/2002.

GARCEZ, P. Proficiência lingüística ou autoconhecimento: o modelo dos cursos livres e a educação em língua estrangeira na escola regular. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, ENPULI, 17, Florianópolis, 2003. Conferência. Florianópolis: [s.n.], 2003.

\_\_\_\_\_. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 83-95.

\_\_\_\_\_. Metodologia da pesquisa qualitativa interpretativa. In: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UFRGS. Palestra. Porto Alegre, 2004.

GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 34, p. 21-37, 1999.

GOLOMBEK, P. A study of language teacher's personal practical knowledge. **Tesol Quarterly**, [S.l.], v. 32, n. 3, 1998.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HAMMERSLEY, M. **Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **The politics of social research**. Londres: Sage, 1995.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOLLIDAY, A. **Appropriate methodology and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Developing a sociological imagination: expanding ethnography in international English language education. **Applied Linguistics**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 234-255, 1996.

\_\_\_\_\_. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage, 2002.

\_\_\_\_\_. **The struggle to teach english as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2005a.

\_\_\_\_\_. The value of reconstruction in revealing hidden or counter cultures. **The Journal of Applied Linguists**, [S.l.]. No prelo.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University, 1984.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HUMERMAN, M. A.; MILES, M. B. **The qualitative researcher's companion**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JENKINS, R. **Pierre Bourdieu**. London: Routledge, 1992.

JUNG, N. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe.** 2003. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Oxford University, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, [S.l.], v. 35, n. 3, 2001.

LABOV, W. The logic of nonstandard English. In: GIGLIOLI, P. P. (Org.). **Language and social context.** Middlesex: Penguin Books, 1972.

LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University, 2001.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LOFLAND, J.; LOFLAND, L. H. **Analyzing social settings.** Belmont: Wadsworth. 1995.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher.** Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Revista Científica EccoS**, São Paulo, n. 2, v. 4, p. 79-88, 2002.

\_\_\_\_\_. O objetivo da avaliação é intervir para melhorar. **Revista Nova Escola**, ano XXI, n. 191, p.19 –20, abr. 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 71-78, 1994.

MARZANO, J. R. **Transforming classroom grading.** Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

MASON, J. **Qualitative researching.** London: Sage Publications, 1996.

MCNAMARA, T. **Language testing.** Oxford: Oxford University Press.2000.

\_\_\_\_\_. Policy and social considerations in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistic**, [S.l.], v. 18, p. 304-319, 1998.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A.**, [S.l.], n. 15, p. 419-435, 1999.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. **Identidades** – recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NORTON, B.; STEIN, P. Why the “monkeys passage” bombed: tests, genres and teaching. In: BECK, S. W.; OLAH, L. N. (eds.). **Perspectives on language and literacy**: beyond the here and now. Cambridge: President and Fellows of Harvard College, 1995.

NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NOVOA, A. Avaliando a formação de quem ensina. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, Curitiba, 2003. Conferência.

OTHA, A. S. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics** – a critical introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências na escola**. Artmed: Porto Alegre, 1999a.

\_\_\_\_\_. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University, 1987.

\_\_\_\_\_. There is no best method – Why? **Tesol Quarterly**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PRODROMOU, L. The backwash effect: from testing to teaching. **ELT Journal**, [S.l.], v. 49/1, p. 13-25, 1995.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica** – linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

REA-DICKINS, P.; GERMAINE, K. **Evaluation**. Oxford: Oxford University, 1992.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. 3. ed. London: Longman, 1993.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University, 1996.

RIEMER, J. F. **Working at the margins**. New York: State University of New York Press, 2001.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de Língua Estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública**. 1998. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Avaliação: Exclusão ou inclusão? **Ecós Revista Científica**. São Paulo, v. 4, n. 1. São Paulo: Centro Universitário, 2002.

SATO, K.; KLEISSASSER, R. C. Communicative language teaching (CLT): practical understandings. **The Modern Language Journal**, [S.l.], v. 4, n. 83, 1999.

SAVIGNON, S. **Communicative competence: An experiment in foreign language teaching**. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1972.

\_\_\_\_\_. **Comunicative competence: theory and classroom practice**. Reading: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.

SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. **D.E.L.T.A**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 215-246, 1997.

\_\_\_\_\_. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 34, p. 7-20, 1999.

\_\_\_\_\_. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.l.], n. 36, p. 11-22, 2000.

SCHLATTER, M. Avaliação em língua estrangeira: a busca pela coerência entre objetivos, instrumentos e critérios de avaliação. In: ENPORTU. **Conferência**. Montevideu, out. 2006a.

\_\_\_\_\_. (2006b) **Reflexão sobre a prática de ensino de LE: ação individual ou coletiva?** In: ENPORTU. **Mesa redonda: Formação para Ensino e Pesquisa**. Montevideu, out. 2006b.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, [S.l.], v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SEARLE, J. R. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SHEPARD, L. Psychometricians' beliefs about learning. **Educational Research**, [S.l.], v. 20, n. 6, p. 2-16, 1991.

\_\_\_\_\_. **The role of assessment in a learning culture**. Disponível em: <http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-07/shep10.htm>. Acesso em: 18 de junho de 2003.



SHOHAMY, E. Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data**: methods for analyzing talk, text and interaction. London: Sage. 1999.

SMITH, D. B. Teacher decision making in the adult ESL classroom. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (eds.) **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge University press. 1996.

THOMPSON, J. Editor's Introduction. IN: THOMPSON, J. B. (ed.) **Language and symbolic power** – Pierre Bourdieu. Cambridge: Harvard University Press, 2003. p. 1-31.

TOLLEFSON, J. W. **Language policies in education** – critical issues. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **The classroom and the language learner** – ethnography and second-language research. London: Longman, 1988.

VAN MAANEN, J. The fact of fiction in organizational ethnography. In: HUBERMAN, A. M.; MILES, M. B. (eds.). **The Qualitative Researcher's Companion**. Londres: Sage 2002.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e Ética**. Londrina: UEL, 2002.

WALLACE, J. M. **Action research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom Ethnography. In: HORBERGER, N. H.; Corson, D. (eds.). **Encyclopedia of Language and Education**. [S.l.]: [s.n.], v. 8, p. 135-144, 1997. Research methods in Language and education.

\_\_\_\_\_. Ethnography in ESL: Defining the essentials. **Tesol Quarterly**, [S.l.], v. 4, n. 22, 1988.

WESCHE, M. B.; SKEHAN, P. Communicative, task-based, and content-based language instruction. In: KAPLAN, R. B. (ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 208-228.

WHITREY, N. **Open doors**, Oxford: Oxford University Press, 2000.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILDMAN, T. N.; NILES, J. A. Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. **Journal of Teacher Education**, [S.l.], n. 38, p. 25-31, 1987.

WISE, S. L.; LUKIN, L. E.; ROSS, L. L. Teacher beliefs about training in testing and measurement. **Journal of Teacher Education**, [S.l.], v. 42, n. 1, p. 37-42, 1991.

WOLCOTT, H. F. **Writing up qualitative research**. Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, Newbury Park, CA: Sage, v. 20, 1990.

WOODS, P. Sociology, ethnography and teacher practice. **Teaching & Teacher Education**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 51-52, 1985.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**FICHAS DE OBSERVAÇÃO**

**APÊNDICE B**  
**O QUESTIONÁRIO**

## **APÊNDICE C**

### **RESUMOS DAS RAZÕES E PRÁTICAS**

PRÁTICAS	RAZÕES
Nas atividades e provas, tenta fazer ligação com a realidade dos alunos.	Os seres humanos têm mais facilidade de falar sobre coisas pessoais. A tentativa é para que toda atividade seja comunicativa e que os alunos não pensem só em fórmulas gramaticais.
Lembra os alunos quanto à rapidez do tempo, dizendo que um trimestre passa muito rápido, especialmente o último.	Ressaltar a importância do tempo que os alunos têm para aprender e colocar a responsabilidade nas mãos deles, sem que isso se constitua numa ameaça.
Explica o sistema de avaliação em suas aulas e diz que outras atividades, além da prova, serão feitas, como, por exemplo, “muitos trabalhos”.	Evitar cobranças dos alunos em relação à falta de explicações sobre todas as formas de avaliação que serão feitas e de “como a professora funciona”.
Comenta com os alunos sobre o último conselho de classe e diz que precisa “puxar a orelha” de alguns.	Chamar a atenção sobre as responsabilidades dos alunos, guiá-los e estabelecer limites, uma vez que ainda são adolescentes.
Dá ênfase à gramática durante as aulas e pede bastante exercícios estruturais tanto nas atividades diárias como nas provas.	Necessidade criada pelo nível lingüístico dos alunos como forma de fazê-los aprender “o mínimo” para poderem ler na LE.
Busca apropriar o conteúdo de forma que se torne significativo para os alunos.	Acreditar que o ideal é conjugar o conteúdo à realidade do aluno, apesar de achar que, devido ao nível lingüístico da turma, somente o mínimo poderá ser feito nesse sentido.
Permite que os alunos trabalhem sempre em duplas ou grupos durante as aulas.	Trabalhar em conjunto é uma forma de aprender muito com os colegas e uma oportunidade de trocar experiências, vocabulário, etc.
Não permite provas em grupos ou duplas.	Trabalhar em dupla ou grupo pode significar troca, mas também acontece de um só aluno fazer e os outros não colaborarem. Portanto, a prova tem que ser individual e sem consulta.
Discute assuntos atuais e culturais com os alunos, mas não pede esse conteúdo em provas.	Não sabe como pedir esse conteúdo em provas devido ao nível lingüístico da turma (básico).
Pede para os alunos lerem em voz alta durante a correção dos exercícios.	Oportunizar um momento para eles “falarem” alguma coisa em inglês.
Avalia pouco a compreensão, a produção oral e escrita.	O nível lingüístico dos alunos impossibilita a avaliação em tais competências.
Enfatiza a compreensão da leitura.	Fazer com que os alunos saiam sabendo ler “alguma coisa” (em inglês).
Cria uma atmosfera relaxada e amigável e demonstra interesse e envolvimento na vida pessoal dos alunos.	Acreditar que o envolvimento pessoal e a afetividade são muito importantes para o ensino.
Permite que os alunos não tenham lugares fixos, deixando-os à vontade para sentarem onde quiserem.	É importante dar liberdade aos alunos trabalharem com quem eles quiserem, pois, quando ficam à vontade, eles aprendem melhor.
Nos dias de provas, pede para os alunos arrumarem a sala, com as carteiras enfileiradas, de forma ordenada. Todos se sentam uns atrás dos outros.	A prova é uma coisa importante que os alunos realizam e, para tanto, eles têm de estar organizados e fazer uma prova limpa, clara, com letra boa. É preciso conscientizá-los de que a prova é um trabalho formal, que tem uma importância para a professora e para eles também.
Utiliza a prova como maneira de prender a atenção dos alunos dizendo, por exemplo, em momentos de dispersão, que terá prova na aula seguinte.	Problemas de ordem pessoal provavelmente levaram essa professora a agir assim. Não é uma prática, uma vez que considera a atitude totalmente repulsiva.
Chama a atenção dos alunos com relação à falta de interesse deles nas aulas e diz que pedirá que entreguem as atividades por escrito e que elas valerão nota.	Enfatizar a questão da responsabilidade, uma vez que os alunos se mostram excessivamente desinteressados.

QUADRO 5 – MARIA: RAZÕES E PRÁTICAS

(continuação - quadro 5)

PRÁTICAS	RAZÕES
Deixa usar o dicionário em dias de prova.	O uso do dicionário em dias de prova não é uma prática comum, tendo sido usado excepcionalmente, já que na maioria das vezes ele não é permitido.
Comenta o resultado e os “erros” mais comuns cometidos pelos alunos na aula seguinte à realização das provas e pede que eles as refaçam para poderem melhorar o conceito.	Refazer a prova, especialmente uma prova difícil, numa aula normal, proporciona que os alunos possam trocar idéias com os colegas e com a professora de forma mais relaxada e aprender mais.
Demonstra preocupação com o desempenho de alunos que mostravam um bom rendimento, mas que decaíram.	É importante que os alunos sintam que a professora está atenta ao desenvolvimento e participação deles.
Elogia o progresso dos alunos em relação às avaliações anteriores.	O elogio tem influência positiva na auto-estima do aluno e ajuda no relacionamento com a professora.
Avalia a participação em aula.	As contribuições, o interesse e a participação efetiva dos alunos em sala ajudam no seu progresso e no seu desenvolvimento.
Faz revisão do conteúdo antes das provas, procurando sanar dúvidas através de exercícios e explicações.	Os alunos não estão acostumados a estudar e essa é uma forma de garantir a atenção deles.
Pede para os alunos apresentarem trabalhos em grupos, em português, e avalia a apresentação.	A apresentação motiva os alunos a compreender o texto em língua estrangeira.

QUADRO 5 – MARIA: RAZÕES E PRÁTICAS



PRÁTICAS	RAZÕES
As atividades em sala de aula são desenvolvidas sempre com as carteiras arrumadas em círculos e em dias de prova são arrumadas em fileiras.	O círculo é devido à proposta da sala, que é caracterizada como laboratório de línguas, e o posicionamento em fileiras em dias de prova é para evitar a cola e poder ter um controle melhor sobre os alunos.
Dá nota por participação em aula.	Evitar que os alunos fiquem com nota muito baixa ou abaixo da nota mínima e fazer com que colaborem mais nas atividades em sala de aula.
Elogia o progresso do aluno.	Dar informação aos alunos sobre seu desenvolvimento e motivá-los a continuar estudando.
Avalia quase todas as atividades feitas em sala e as tarefas de casa.	A única forma de fazer com que façam os exercícios é dizer que vale nota, especialmente em Língua Estrangeira. É também uma forma de tentar controlar os alunos.
Controla o tempo de desenvolvimento das atividades e das provas, avisando sempre o tempo que resta para os alunos terminarem.	A experiência da professora em escolas privadas, nas quais trabalhava com o método audiovisual e muita repetição, condicionou-a a isso. A professora acredita que se não for assim os alunos facilmente se dispersam e não fazem o que lhes é pedido.
Elogia e atribui nota de participação aos alunos (chamados de assistentes) que ajudam e colaboram na sala de aula.	Levantar o moral daqueles que se esforçam, colaboram e prestam atenção. Apesar de dizer que sim, a professora não atribui nota, pois acredita que eles participam mesmo sem esperar por avaliação.
Faz alguns testes menores que chama de “testezinho”, que é marcado de uma aula para outra.	Fazer uma espécie de prévia para o teste e constatar se os alunos estão prontos ou não, além de fazer com que eles estudem mais durante todo o tempo e não só para as provas, evitando assim o pavor das provas finais, bimestrais, etc.
Explica como é o sistema de avaliação a cada início de trimestre.	Uma prática válida que essa professora experimentou na faculdade e que procura repeti-la, pois acredita que assim o aluno pode se preparar melhor e se situar em relação à forma de trabalho do professor.
Faz correção oral quando entrega as avaliações corrigidas.	Como os erros são só marcados e não corrigidos por escrito pela professora, a correção oral é uma forma de tirar quaisquer dúvidas que possam ficar pendentes e de fazer com que os alunos entendam e escrevam as respostas corretas.
Recolhe e corrige algumas atividades sem, no entanto, atribuir conceito ou nota.	Levar os alunos a fazer todos os exercícios.
Lembra constantemente que os alunos devem entregar as atividades ou ficarão sem nota.	A falta de responsabilidade dos alunos é um fato, e a repetição se faz necessária devido a tal comportamento; caso contrário, eles se enrolam e não entregam.
Avalia pouco a compreensão e a produção oral e escrita.	Avaliar essas habilidades provoca medo por causa das diferenças de níveis lingüísticos existentes entre os alunos da mesma turma. Há um receio que alguns se saiam muito bem e outros nem tanto. Além disso, há uma insegurança sobre como avaliar. Nas palavras da professora: “[...] não vamos avaliar a qualidade, ou vamos avaliar a qualidade e não vamos avaliar a gramática?”

QUADRO 6 – PAULA: RAZÕES E PRÁTICAS

(continuação – quadro 6)

PRÁTICAS	RAZÕES
Permite sempre que os alunos trabalhem em duplas ou grupos, mas as provas são feitas somente de forma individual.	A prova é mais difícil e não pode ser em dupla porque um aluno pode saber mais e fazer tudo pelo outro. Além disso, mesmo quando trabalham em duplas, os alunos não trabalham realmente juntos, na verdade, eles só checam com os colegas aquilo que não conseguem fazer sozinhos.
Explica aos alunos sua dificuldade de corrigir todas as atividades e de entregá-las de volta a eles conforme planejado.	É uma forma de dar retorno aos alunos e evitar cobranças por parte deles sobre a correção dos trabalhos.
Relembra os alunos sobre as atividades não entregues. Aconselha que eles não devem deixar acumular.	Novamente a falta de responsabilidade dos alunos faz com que seja necessário lembrar-lhes a todo instante que, caso não entreguem as atividades, ficarão sem nota.
Faz revisão do conteúdo antes das provas, procurando sanar as dúvidas através de exercícios e explicações.	Oportunizar um tempo extra para que os alunos estudem e tirem as dúvidas, já que eles não estudam em casa por acharem que não precisam estudar inglês.
Utiliza a prova como uma maneira de prender a atenção do aluno dizendo, por exemplo, que, caso eles não prestem atenção, terão que fazer mais uma prova (Além das já combinadas).	Uma forma de punição aos alunos por não deixarem a professora falar na aula e por não prestarem atenção durante a explicação, já que eles não têm respeito nem educação.
Permite o uso de dicionário na prova.	O uso de dicionário é comum na nossa língua materna, quando não sabemos alguma palavra, e ele deve ser usado da mesma maneira na língua estrangeira.
Comenta com os alunos os “erros” que eles têm cometido nas atividades já entregues.	É importante chamar a atenção para tais pontos, além da nota, que é o que interessa para os alunos, para que eles saibam a forma certa e não voltem a cometer os mesmos erros
Elabora provas sempre com exercícios estruturais e gramaticais.	Os alunos não conseguem desenvolver a habilidade oral, então, o que resta a fazer é a prova gramatical, uma vez que o todo o conteúdo do livro deve ser cumprido. Além disso, é isso que é trabalhado durante as aulas e não é possível pedir em prova o que não é trabalhado em sala de aula.

QUADRO 6 – PAULA: RAZÕES E PRÁTICAS

PRÁTICAS	RAZÕES
Comenta com os alunos as observações feitas em conselhos de classe.	Manter um vínculo mais forte com a turma, envolvê-la mais e retomar as dificuldades dela, para que haja um sentido maior entre professor e aluno e “não só aquela coisa da nota”.
Apresenta e discute bastante com os alunos os aspectos culturais, mas não considera esses aspectos como conteúdo nas avaliações.	A língua e a cultura são muito ligadas, e o tempo curto não permite focar tais aspectos na avaliação, que, nessa situação específica, precisa focar as estruturas para o vestibular. Mas, mesmo dessa forma, os objetivos periféricos ou paralelos são alcançados.
Enfatiza sempre a questão e a data de entrega de trabalhos, lembrando que eles valem nota.	É uma prática do mundo real. O que não for feito em um prazo predeterminado, não valerá a mesma coisa, e os alunos precisam seguir as regras do mundo atual para poder alcançar o sucesso.
Utiliza o <i>portfólio</i> como um dos instrumentos de avaliação.	Apesar de trabalhoso, o <i>portfólio</i> possibilita que os alunos mostrem que estão trabalhando, o quanto estão se esforçando e é uma maneira de valorizar o trabalho daqueles que não sabem tanto inglês.
Dá ênfase à gramática e aos exercícios estruturais durante as aulas.	É uma coisa contraditória, mas é difícil fazer com que os alunos possam usar “o inglês de verdade”, “o inglês da vida” e não só o “inglês do livro”. Além disso, existe o compromisso de “fechar aqueles conteúdos que (os alunos) já viram”.
Trabalha bastante com exercícios do vestibular, lembrando sempre os alunos da proximidade do mesmo.	Apesar de haver uma controvérsia em usar ou não o vestibular, o uso de exercícios desse tipo é um artifício de motivação, já que é algo que os alunos terão que “encarar” em pouco tempo.
Utiliza exercícios do TOEFL e do VESTIBULAR em exercícios diários e em provas.	É uma forma de reforçar a auto-estima dos alunos, uma vez que esses testes representam uma “comprovação” do que eles sabem ou não, e a maioria desses alunos sabe mais do que pensa que sabe. O TOEFL é um teste que os alunos valorizam e, apesar de “muito chato”, é reconhecido lá fora.
Pede sempre que os alunos discutam por que as questões estão certas ou erradas nos tipos de testes citados acima.	É importante saber por que as respostas estão certas ou erradas, pois os alunos aprendem mais e a discussão, quando ocorre, é muito proveitosa. Além disso, é uma forma de envolver e de “pegar” aqueles que acham que já sabem tudo.
Lembra que as atividades com testes tipo vestibular não valem como “prova formal”, mas que, no entanto, é uma forma de avaliação.	A “prova formal” é uma prova com “conteúdo contido nas unidades”, sem consulta, para ver se o aluno sabe usar o que foi visto em relação às estruturas. A prova não formal é mais ampla e engloba todo o conhecimento que o aluno tem sobre a língua inglesa.
Pede que façam trabalhos de compreensão de textos em casa como forma de avaliação.	A compreensão de textos é importante, não adianta o aluno somente conhecer a gramática e não saber entendê-la no uso. Afora isso, para esses trabalhos em casa são valorizados também aspectos como organização, responsabilidade, envolvimento, etc., uma vez que são valores importantes para a vida real.
Lembra sempre que os alunos devem fazer, em casa, a revisão do conteúdo trabalhado.	O tempo é muito curto, e os dois períodos “diluem” o envolvimento dos alunos, portanto é necessário ajudá-los a criar hábitos de estudo, já que eles não sabem estudar.
Procura apropriar o conteúdo de forma que ele se torne significativo para os alunos, buscando exemplos reais durante a explicação das estruturas.	É difícil manter o interesse dos alunos, principalmente por serem muito críticos e acharem tudo muito ridículo e estranho, e essa é uma forma de chamar a atenção e mantê-los envolvidos, já que “a motivação é uma coisa muito importante”.

QUADRO 7 – SILVIA: RAZÕES E PRÁTICAS

(continuação – quadro 7)

PRÁTICAS	RAZÕES
Permite que os alunos usem o que chama de “folhas de cola”, mas avisa que devido ao uso das mesmas aumentará o grau de dificuldade na prova.	Fazer com que os alunos sintetizem o que aprenderam; aquilo que acham mais importante é difícil. Como se sabe do passado, aprendia-se fazendo “cola”, uma vez que, enquanto se copiava, prestava-se atenção. Assim, dessa forma, pelo menos, os alunos estão estudando inglês.
Não permite o uso de dicionário nas provas.	Em prova do tipo “contida”, “dentro da unidade”, não é possível a permissão do uso de dicionário, pois os alunos podem se atrapalhar. Em outras atividades, porém, é possível fazê-lo, sendo avaliado aí, então, a responsabilidade do aluno e a organização com o seu material.
Negocia sempre com os alunos as datas para as avaliações	Os alunos têm muitas provas num mesmo período e passam por um estado de ansiedade muito grande e a negociação é para acalmá-los.
Permite que os alunos trabalhem sempre em duplas ou grupos.	A principal razão é que os alunos não têm o livro, não trazem o material e também se descontraem muito mais em duplas do que em grande grupo, além do que a língua se aprende interagindo.
Não permite provas em grupos ou duplas.	As provas que os alunos farão em situações fora da escola, não serão feitas em grupo ou dupla, eles têm que aprender como se portar, sentar reto, ter o material adequado, deixar a mesa limpa, etc., para estarem preparados para “o mundo lá fora”. A prova exige uma atitude formal.
Pede para os alunos lerem em voz alta durante a correção dos exercícios.	Apesar de alguns alunos não gostarem de ler em voz alta, essa é uma maneira de mantê-los envolvidos e interessados.
Avalia pouco a compreensão e a produção oral e escrita.	O maior objetivo da aula nessa turma é a “utilização da gramática através da leitura”.
Demonstra interesse e envolvimento na vida dos alunos.	É uma questão humanística. Os alunos são pessoas e não robôs, e isso é bom e ajuda.
Durante as aulas, procura incentivar que os alunos se sentem em círculos ou mais agrupados.	Os alunos já têm muitos problemas de motivação, e, se ficam dispersados, as dificuldades aumentam. A dinâmica do grupo muda quando os alunos ficam mais próximos.
Nos dias de provas, pede para que os se sentem uns atrás dos outros.	A prova tem que ser mais formal, tem que se ajudar os alunos a aceitar e “acatar as regras do momento e fazer deste jeito”.
Elogia o progresso dos alunos.	As coisas boas devem ser ditas, pois aumenta a auto-estima dos alunos.
Faz revisão do conteúdo antes das provas, procurando sanar dúvidas através de exercícios e explicações.	A revisão pode ajudar os alunos a sanarem dúvidas e também fazer com que os que sabem ajudem os que não sabem.

QUADRO 7 – SILVIA: RAZÕES E PRÁTICAS

PRÁTICAS	RAZÕES
Chama a atenção dos alunos em relação ao final do ano letivo.	Não é mais hora para brincadeiras e descuidos. Os alunos devem tomar consciência do tempo restante que têm para se recuperar.
Explica como é o sistema de avaliação, dizendo que outras atividades, além da prova, como trabalhos com consulta., serão feitas.	Os alunos querem e têm necessidade de saber como é o sistema de avaliação, especialmente nesse colégio, onde os alunos são muito críticos.
Avalia também o comportamento, que é item muito importante na sua avaliação.	Decisão tomada em reunião de série, especialmente essa que é muito agitada. A nota de comportamento faz com que os alunos mudem de atitude.
Pergunta aos alunos sobre o desempenho deles no conselho de classe. Estimula-os a comentarem a respeito dos conceitos atribuídos a eles.	Conhecer o ponto de vista dos alunos e saber se eles acham que a nota foi justa ou não. A opinião deles é muito importante e influi na maneira de avaliar.
Dá ênfase à gramática, durante as aulas, e pede muitos exercícios estruturais tanto nas atividades diárias como nas provas.	Buscar sempre a melhor maneira de dar aula. E uma dessas maneiras é direcionar mais para atividades que facilitem o controle da turma. Fora isso, o livro é muito ruim e difícil de trabalhar.
Permite que os alunos trabalhem sempre em duplas ou grupos.	Essa forma de trabalhar é muito importante para desenvolver a parte comunicativa, mas precisa ser bem orientada, pois há o risco de os alunos excluírem alguns colegas devido às mais diversas razões.
Busca apropriar o conteúdo do livro de forma a torná-lo mais significativo para os alunos, relacionando-o com exemplos reais.	Os alunos só aprendem o conteúdo se ele for relacionado à realidade deles. É importante adaptar textos e buscar falar sobre assuntos que interessam à turma.
Discute assuntos atuais e culturais com os alunos, mas não pede esse conteúdo em provas.	Esses assuntos são pedidos em trabalhos com consulta e valem nota, mas não em prova. Em tais ocasiões, é solicitado exatamente o que está no livro, pois, caso contrário, os alunos podem reclamar que o assunto não foi mencionado ou explicado.
Pede que os alunos leiam em voz alta durante a correção dos exercícios.	Os alunos, quando lêem, escutam a própria pronúncia e aprendem mais. Eles gostam e pedem para ler. No entanto, a habilidade oral é muito difícil de ser avaliada e, por isso, não é feita.
Avalia pouco a compreensão e produção oral.	Considerar que o <i>listening</i> é importante e possível de ser avaliado, porém, na realidade, as atividades desse tipo foram um pouco esquecidas.
Em alguns trabalhos avalia a produção escrita.	Trabalhando bastante as estruturas, os alunos têm condições de fazer uma produção escrita boa, desde que os erros menores não sejam considerados.
Não desconta erros pequenos.	Os alunos se desmotivariam de aprender a língua.
Enfatiza a compreensão de leitura	A leitura é uma habilidade essencial e deveria ser a mais desenvolvida na escola. É a habilidade mais fácil de ser adquirida e é muito importante para o futuro dos alunos.
Mostra interesse pela vida pessoal dos alunos, lembrando-os sempre sobre suas responsabilidades	Gosto e interesse particular pela vida dos alunos.
Permite que os alunos não tenham lugares fixos durante as aulas, deixando-os à vontade para sentarem onde quiserem.	Os alunos sentem-se melhores e mais felizes, mas sempre há trocas quando é necessário. Por exemplo, em caso de bagunça.
As aulas são ministradas com as carteiras sempre em semicírculo.	Esse arranjo facilita o domínio da turma e possibilita mantê-la mais atenta à aula.
Nos dias de provas de verdade, a turma vai para uma sala maior, e as carteiras são arranjadas umas atrás das outras, em fileiras ordenadas.	A prova é formal e tem notas fortes, portanto, os alunos são ordenados de tal forma para não colar.

QUADRO 8 – SANDRA: RAZÕES E PRÁTICAS

(continuação – quadro 8)

PRÁTICAS	RAZÕES
Faz revisão do conteúdo antes das provas, mas não antes das provas de consulta.	A revisão é orientação do colégio para evitar que todos se saiam mal, como aconteceu uma vez.
Ao entregar trabalhos e provas, pergunta se os alunos têm dúvida em relação ao conteúdo. Pede que os alunos analisem e questionem a correção.	Propiciar uma abertura aos alunos de forma que eles possam questionar a correção. Tirar dúvidas em relação ao que foi considerado incorreto.
Elogia o progresso de alguns alunos em relação às avaliações anteriores.	O elogio é muito importante, mesmo diante de pequenos progresso, serve de estímulo, e o estímulo é necessário para aprender a língua estrangeira.
Avalia a participação em aula.	Apesar de não ser algo muito rigoroso, a avaliação da participação em aula serve para incentivar os alunos a usar mais a LE.
Durante os exercícios, enfatiza a responsabilidade com o material.	O trabalho de preparação das aulas, de folhas extras, é exaustivo, dispendioso para o colégio e é importante material de consulta.
Estimula e avalia trabalhos em grupo com apresentação oral.	O trabalho em grupo é importante para o futuro dos alunos, sendo uma oportunidade de troca e aprendizagem com o outro. A avaliação é feita considerando-se a maneira como eles se organizam e se todos falam durante a realização do trabalho.

QUADRO 8 – SANDRA: RAZÕES E PRÁTICAS

PRÁTICAS	RAZÕES
Pergunta, na aula seguinte à prova, o que foi solicitado na mesma.	Confirmar se todos tinham entendido da mesma forma o que havia sido solicitado, ou seja, o que a professora queria com aquele exercício.
Faz revisão sobre o conteúdo da prova escrita.	Focar, exatamente para os alunos o conteúdo, de uma forma mais objetiva e resumida, para que eles saibam o que será solicitado no momento do teste ou da prova.
Comenta com os alunos a estratégia de transferência para a língua materna usada por eles durante a prova.	É importante fazer essa referência com as crianças, pois facilita um pouco mais a compreensão da língua estrangeira.
Pede que os alunos corrijam a prova.	Oportunizar aos alunos a oportunidade de reverem aquilo que erraram para que possam se dar conta de onde falharam, baseados nos registros que possuem.
Solicita a reescritura da prova.	É importante que o aluno faça tudo de novo, pois assim estará se preocupando em copiar corretamente e tranquilamente, já que poderá fazer isto em casa e sem um tempo predeterminado.
Destaca as principais dificuldades apresentadas, pelos alunos, na prova.	Sem a professora dizer os autores e colocando as dificuldades para o grande grupo, os alunos conseguem, naquele momento, resolver os problemas detectados ali, pois vão construindo [o conhecimento] juntos.
Somente entrega as provas corrigidas após os comentários e a revisão oral.	É uma forma de evitar que os alunos fiquem querendo saber o quanto o colega tirou e também para que fiquem mais atentos à fala da professora. Ademais, eles relembram mentalmente as questões e a forma como as responderam.
Avalia todas as atividades feitas em casa ou em sala que são “para entregar”.	Os alunos esperam isso e querem que a professora leve as atividades feitas por eles para casa para que possam ser corrigidas e devolvidas com um conceito.
As provas escritas são geralmente com exercícios estruturais e gramaticais.	Nas provas escritas são colocados mais exercícios estruturais, enquanto em outros tipos de avaliação, como em trabalhos e apresentações orais, são pedidos, por exemplo, aspectos culturais.
Comenta que muitos alunos não entregam essas atividades.	Tentar conscientizar os alunos sobre a importância de fazer as atividades, pois eles acreditam que não precisam fazê-las, já que não reprovam nessa série.
Faz provas porque a maioria dos alunos não entrega as atividades que deveriam ser entregues.	É o único recurso que resta, uma vez que os alunos não fazem as tarefas.
Elogia e enfatiza a participação oral dos alunos, mas só permite que eles falem depois de levantarem o dedo.	Os alunos têm pressa de ser atendidos, não têm paciência e a professora é só uma, portanto é preciso haver uma certa organização para que haja tranquilidade e todos possam ser atendidos
À medida que vão terminando a prova, distribui uma folha em branco e pede aos alunos que desenvolvam outra atividade.	Preencher o tempo daqueles alunos que terminam a prova muito rapidamente e, ao mesmo tempo, fazer com que revisem certos conteúdos trabalhados em sala.
Promove discussões em relação aos aspectos culturais e pede apresentação oral das pesquisas feitas pelos alunos em relação a esses aspectos.	Não há como desvincular para esses alunos os aspectos culturais da língua e a pesquisa. A prática é em função de um projeto de investigação que os alunos desenvolvem e, conforme o nível lingüístico em que se encontram, tais pesquisas são apresentadas na língua materna.

QUADRO 9 – ANDRÉA: RAZÕES E PRÁTICAS

(continuação – quadro 9)

PRÁTICAS	RAZÕES
Destaca para os alunos que a falta de responsabilidade está relacionada com o baixo rendimento.	O aluno precisa se comprometer com suas tarefas, pois é a oportunidade que tem para testá-las, revê-las e realizá-las sem a ajuda da professora e dos colegas. É também nesse momento que as dúvidas podem aparecer e, na seqüência, serem sanadas pela professora.
Não permite consulta ao livro ou qualquer outro material durante as provas escritas.	As provas não são feitas com muita freqüência, e os alunos, em todas e quaisquer outras situações, podem consultar seus registros.
Alguns testes são escritos no quadro de onde os alunos copiam as questões.	Só aconteceu uma vez porque o teste foi decidido muito rapidamente e não houve tempo para digitar e imprimir as questões, mas isso não é uma prática recorrente.
Permite o uso do dicionário durante a prova.	O dicionário é muito importante e necessário na língua materna e língua estrangeira, por isso é preciso estar na sala de aula em qualquer atividade.
Chama a atenção dos alunos em relação ao tempo que resta para terminar a prova durante a sua realização.	É um costume marcar e dar tempo para os alunos quando as atividades são propostas, assim, para um teste ou prova, não seria diferente.
Relembra sempre algumas normas disciplinares durante as aulas e enfatiza a necessidade de silêncio, de não falar em dia de prova.	A disciplina é fundamental em todos os contextos, principalmente durante as provas, e como os alunos são muitos, precisam saber como se organizar e respeitar os colegas, pois muitos têm dificuldade de se concentrar.
Nunca são feitas provas em duplas ou grupos	Trabalhos e exercícios são feitos em duplas ou grupos, mas provas não.

QUADRO 9 – ANDRÉA: RAZÕES E PRÁTICAS



**APÊNDICE D**

**AULAS DE MARIA**

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)